Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8170191
Centre d'intérêt: 27

Hétu, Chantale.

Analyse de la réforme scolaire à partir d'une comparaison des secteurs public et privé de niveau secondaire / par Chantale Hétu. -- Québec : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation ; Montréal : Université de Montréal, Département de sociologie, 1980.
xi, 158 f. ; 23 cm. -- (Les Cahiers d'A.S.O.P.E. ; 12)

"Mémoire... grade de maître es sciences (M.Sc.)", Université de Montréal, Département de sociologie. Bibliographie à la fin du v.

Cote Dewey: 373.714/H591a Cote LC: LA/418/.Q3

Descripteur(s): *Réseau privé *Réseau public *Succès scolaire *Réforme scolaire *Système scolaire *Caractéristiques socio-économiques *Caractéristiques de l'étudiant *Voies scolaires *Rendement scolaire *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Asope (Projet)

Ce mémoire de maîtrise en sociologie examine les différences entre les secteurs public et privé au niveau de l'enseignement secondaire. Il s'agit de savoir en quoi et dans quelle mesure les secteurs se différencient, en les comparant quant à la composition en termes de rythme d'apprentissage (enrichi, régulier, allégé) - au climat pédagogique et autres caractéristiques de l'institution - à la réussite scolaire - à l'origine sociale. Cette recherche se situe dans le contexte plus vaste de la fonction sociale de l'école et de ses implications au Québec. Cinq chapitres: L'école dans la société capitaliste avancée - Objectifs et méthode - Comparaison de deux secteurs - Sélection et transformation - Analyse de la réforme scolaire.

L'analyse porte sur la première cohorte du projet ASOPE, formée d'étudiants interrogés à trois reprises: en Secondaire I (1971-1972), en Secondaire III (1973-1974) et en Secondaire V (1975-1976). L'échantillon comporte 1894 élèves francophones, dont 1654 inscrits au secteur public et 240 au secteur privé. L'utilisation de la voie comme variable intermédiaire permet d'établir quelles sont les caractéristiques attribuables à la voie ou rythme d'apprentissages et celles propres au secteur lui-même. D'autre part, la distinction entre élèves mobiles et élèves stables des deux secteurs permet de comparer et de caractériser ces deux secteurs.

La réussite scolaire relève du rythme d'apprentissage et les élèves réussissent de la même manière d'un secteur à l'autre, comme l'indique l'évolution des élèves mobiles. Le succès des élèves du secteur privé, dont la majorité appartient à la voie enrichie, repose avant tout sur la sélection en termes de voie et a peu à voir avec le mode opératoire des secteurs. Si l'observation du climat scolaire indique que les élèves du secteur privé sont plus motivés à étudier et à réussir, cela s'explique

par le processus de sélection-autosélection des élèves: sélection académique et homogénéisation de classes de sa clientèle. Bref la réputation d'excellence du secteur privé est vraie parce que ses finissants font partie de l'élite intellectuelle mais elle est fausse parce qu'ils auraient réussi de la même manière au secteur public.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170191

UNIVERSITE DE MONTREAL

ANALYSE DE LA REFORME SCOLAIRE A PARTIR D'UNE COMPARAISON DES SECTEURS PUBLIC ET PRIVE DE NIVEAU SECONDAIRE

PAR

CHANTALE HETU

DEPARTEMENT DE SOCIOLOGIE

FACULTE DES ARTS ET DES SCIENCES

MEMOIRE PRESENTE A LA FACULTE DES ETUDES SUPERIEURES
EN VUE DE L'OBTENTION DU GRADE DE
MAITRE ES SCIENCES (M.SC.)

FEVRIER 1980

TABLE DES MATIERES

Sommaire v

Liste des tableaux ix

Introduction 1

Evolution de la clientèle des institutions privées, 1960-1961 à 1975-1976 5

Opinions des parents 9

Conclusion 10

CHAPITRE I - L'école dans la société capitaliste avancée 13

Division sociale du travail 14

Filières ou voies d'apprentissage 16

Reproduction et légitimation d'une structure inégalitaire 18

Détermination d'une hiérarchie culturelle 19

Transformation et sélection 21

Conclusion 24

CHAPITRE II - Objectifs et méthode 26

Objectifs de l'analyse 27

Echantillon 30

Méthode pour l'analyse empirique 31

Dimensions 33

Unités d'analyse 34

Analyse multivariée 35

CHAPITRE III - Comparaison des deux secteurs 37

A) Comparaison globale des secteurs 39

B) Comparaison des secteurs en contrôlant la voie 44
a) Climat scolaire 44
b) Réussite scolaire 58

C) Conclusion 67

CHAPITRE IV - Sélection et transformation 69

A) Comparaison des mobiles et des stables 70
a) Climat scolaire 72
b) Réussite scolaire 83
c) Processus 92

B) Comparaison des étudiants stables de voie enrichie 97

C) Répartition et sélection des élèves 99
a) Scolarité des pères 100
b) Répartition de la population scolaire selon la voie et l'origine sociale 100

D) Conclusion 104

CHAPITRE V - Analyse de la réforme scolaire 107

Evolution de la structure sociale du Québec 108

Evolution des effectifs scolaires 114

Evolution de la scolarisation 117

La Révolution tranquille et depuis 119

Classes sociales et éducation 125

Conclusion 128

Bibliographie 133

Remerciements 143

SOMMAIRE

Au Québec, les collèges classiques ont continué jusque dans la seconde moitié du XXe siècle à dispenser leur enseignement humaniste. La démocratisation de l'enseignement (rapport Parent), au milieu des années 60, se fait sous le signe d'une idéologie nationale; elle s'inscrit dans une lutte pour redonner aux Québécois les instruments qui leur permettront d'être "maître chez eux". Rehausser le niveau moyen d'éducation de la population et adapter le système scolaire aux exigences d'une société industrielle constituent les principaux objectifs de la réforme.

En voulant rendre l'école accessible à tous, les Québécois ont fait un choix difficile et exigeant: concilier l'excellence et le nombre. Répondre aux besoins et aux spécificités d'une éducation de masse en se donnant les outils pour y parvenir dans un délai très court constitue un défi tel qu'il ne faut pas s'étonner lorsque les échecs se produisent. De cette réforme, on peut énumérer un certain nombre d'acquis: gratuité scolaire, création d'institutions secondaires et collégiales, programmes polyvalents, élimination des disparités au niveau de la répartition géographique de l'équipement et des ressources.

Dix ans plus tard, le secteur privé de l'enseignement secondaire montre un regain d'expansion. Face à la faveur croissante que connaît le secteur privé, reprenant le problème tel qu'il se pose à la conscience des gens, nous nous interrogeons sur ce que les gens entendent par "qualité" de l'enseignement puisque de nombreux parents expliquent leur choix en déclarant que la qualité de l'enseignement leur paraît meilleure au secteur privé, particulièrement au niveau secondaire.

Afin de cerner ce que recèle le mot "qualité" dans l'esprit et à l'insu des gens, nous nous proposons de démêler l'écheveau des différences entre les secteurs public et privé à l'aide de la première cohorte d'étudiants de la recherche ASOPE, interrogés à trois reprises du début à la fin du secondaire. Nous cherchons d'abord à savoir en quoi et dans quelle mesure les secteurs se différencient, en les comparant quant:

1) à la composition en termes de rythme d'apprentissage: enrichi, régulier, allégé;
2) au climat pédagogique et autres caractéristiques de l'institution
3) à la réussite scolaire;
4) à l'origine sociale.

Sachant que la répartition des élèves selon le rythme d'apprentissage diffère d'un secteur à l'autre, l'utilisation de la voie comme variable intermédiaire permet d'établir quelles sont les caractéristiques attribuables à la voie ou rythme d'apprentissage, et quelles sont les caractéristiques propres au secteur lui-même, au début et à la fin du secondaire. Identifier les traits associés plus étroitement à l'un et l'autre secteurs constitue la première étape de la vérification de nos hypothèses de transformation et de sélection-confirmation. Elle permet d'identifier des différences de climat entre secteurs et de savoir qu'à voie égale, les étudiants réussissent de façon assez similaire; parallèlement, nous constatons aussi que l'hétérogénéité du secteur public atténue les différences de perception entre les voies et que l'homogénéité du secteur privé et son esprit de compétition favorisent une polarisation entre voies. La seconde étape consiste à isoler les élèves mobiles et les élèves stables des deux secteurs pour comparer leur évolution. Cette comparaison aide, d'une part, à caractériser les secteurs en portant notre attention sur les groupes stables en tant que pôles de référence. D'autre part, grâce à cette subdivision, nous cherchons à voir si l'école agit surtout en transformant ou en sélectionnant, par une comparaison des sous-populations dès la première année du niveau secondaire.

En conclusion, si la réussite scolaire relève du rythme d'apprentissage et les élèves réussissent de la même manière d'un secteur à l'autre, comme l'indique l'évolution des élèves mobiles, le succès des élèves du secteur privé dont la majorité appartient à la voie enrichie repose avant tout sur la sélection en termes de voie et a peu à voir avec le mode opératoire des secteurs. En outre, l'observation du climat scolaire indique que les élèves du secteur privé sont plus motivés à étudier et réussir et la constance de cette motivation s'explique par une sélection-autosélection des élèves du secteur privé.

Si le secteur public fonctionne selon un principe de sélection en triant les élèves selon le rythme d'apprentissage et arrive à produire une élite similaire à celle du secteur privé quant à la réussite scolaire, le mode opératoire propre au secteur privé constitue un processus de sélection-autosélection continu se greffant à une sélection initiale des élèves. Environ 30% des élèves du secteur privé passent au secteur public en cours de secondaire; en contrepartie, seuls 5% des élèves inscrits au secteur public changent de secteur par la suite. Au sortir de ce processus de sélection-autosélection, l'école privée plus particulièrement aura "certifié" la réussite scolaire et la motivation à la réussite de l'élève. Par contraste avec un système compréhensif, un système sélectif comme le secteur privé ne connaît que le succès, car les demi-réussites et les échecs ne sont plus là en fin de parcours pour être comptabilisés.

A l'exemple de Jencks et autres, nous croyons démontrer que l'influence de l'origine sociale, comme caractéristique individuelle transparaissant dans la composition de l'école en termes de rythme d'apprentissage ou aptitudes scolaires, contribue beaucoup plus que l'influence de l'école à expliquer la réussite scolaire des étudiants. Il découle de cette hypothèse que la "qualité" pédagogique perçue par les parents dans l'un et l'autre secteurs correspond peut-être à un style pédagogique, à certaines habitudes sociales ou valeurs morales, c'est-à-dire un "habitus" comme le définit Bourdieu plutôt que simplement à une performance académique cotée par les notes et les échecs.

L'importance relative du rythme d'apprentissage et de l'origine sociale à l'intérieur de chaque secteur fait ressortir l'articulation entre le secteur public, lui-même stratifié, et le secteur privé au sein du système d'éducation. En vertu de la sélection exercée par le secteur privé, connaissant la relation entre le rythme d'apprentissage et l'origine sociale, il n'est pas étonnant de retrouver une forte représentation d'élèves nés de parents très scolarisés. Mais au-delà à voie égale, le secteur privé montre une surreprésentation de parents fortement scolarisés, ayant poursuivi des études universitaires. En somme, la réforme scolaire au Québec, c'est-à-dire l'instauration d'un système compréhensif, a permis une réelle démocratisation de l'enseignement secondaire et, de façon générale, les enfants connaissent à voie égale une réussite scolaire similaire dans l'un et l'autre secteurs.

Connaissant les rapports entre le système d'éducation et la société, nous examinons en dernier lieu les rapports qu'entretiennent divers groupes d'utilisateurs avec le système d'éducation et les stratégies que ces derniers développent. Ainsi, nous relatons l'évolution des circonstances politiques qui ont permis une démocratisation de l'enseignement grâce à l'expansion du secteur public et simultanément l'absorption graduelle du secteur privé à l'époque de la Révolution tranquille et, par la suite, la résurgence du secteur privé à partir des années 70.

Car nous avons voulu, d'une part, prendre en compte le comportement des acteurs sociaux et le sens qu'ils donnent à leur comportement (sous forme de questionnaire) et, d'autre part, prendre en compte le fait que ces perceptions s'insèrent toujours dans des rapports de force à l'échelle de la société.

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux

1	Evolution de la clientèle des institutions élémentaires et secondaires privées au Québec. 1960-1961 à 1975-1976.	7
2	Importance relative des secteurs public et privé selon le niveau. 1961-1962 à 1975-1976.	8
3	Répartition des élèves selon la voie pour mathématiques et français en Sec. 3 et Sec. 5 .	42
4	Effectifs stables et mobiles selon les secteurs, 1971-1972 à 1975-1976.	43
5	"Les étudiants accordent beaucoup d'importance aux notes dans votre école (vrai)", selon la voie et le secteur.	46
6	"La plupart des professeurs attachent beaucoup d'importance à la discipline dans votre école (vrai)", selon la voie et le secteur.	46
7	"Les étudiants jouissent de beaucoup de liberté dans votre école (vrai)", selon la voie et le secteur.	48
8	"Il n'y a pas tellement d'unité parmi les étudiants dans votre école (faux)", selon la voie et le secteur.	43
9	Satisfaction à propos des relations professeurs-étudiants, selon la voie et le secteur en Sec. 1.	50
10	Satisfaction à propos des relations professeurs-étudiants, selon la voie et le secteur en Sec. 5.	51
11	Satisfaction à propos des relations avec la direction de l'école selon la voie et le secteur en Sec. 5.	52
12	Satisfaction à propos du contenu des cours et des méthodes pédagogiques. (Très satisfaits) selon la voie et le secteur en Sec. 5.	54
13	Souhait que l'école soit davantage un lieu où apprendre à penser par soi-même (Oui)" selon la voie et le secteur.	54

Tableaux

14	Souhait que l'école continue davantage l'éducation commencée par les parents. (Oui), selon la voie et le secteur.	55
15	Satisfaction à propos de l'organisation des horaires et des cours à l'école (Très satisfaits et satisfaits), selon la voie et le secteur.	55
16	Résultats scolaires selon la voie et le secteur en Sec. 1.	60
17	Résultats scolaires selon la voie et le secteur en Sec. 5.	61
18	Echec dans une matière l'année précédente, fin secondaire.	63
19	Conservation du rythme d'apprentissage: MATH3 x MATH5, selon la voie et le secteur.	64
20	Abandon temporaire de l'école au cours des études secondaires, selon la voie et le secteur.	66
21	"Les étudiants accordent beaucoup d'importance aux notes dans votre école (Vrai)", selon la voie et la sous-population.	74
22	"La plupart des professeurs attachent beaucoup d'importance à la discipline (Vrai) dans votre école", selon la voie et la sous-population.	75
23	"Il n'y a pas tellement d'unité parmi les étudiants dans votre école (Faux)", selon la voie et la sous-population.	78
24	Satisfaction à propos des relations professeurs-étudiants dans l'école. (Très satisfaits), selon la voie et la sous-population.	80
25	Satisfaction à propos du contenu des cours et des méthodes pédagogiques (Très satisfaits) selon la voie et la sous-population en Sec. 5.	81
26	Souhait que l'école soit davantage un lieu où apprendre à penser par soi-même (oui), selon la voie et la sous-population.	84
27	Souhait que l'école continue davantage l'éducation commencée par les parents (oui), selon la voie et la sous-population.	85

Tableaux

28	Résultats scolaires selon la voie et la sous-population en Sec. 1.	87
29	Résultats scolaires selon la voie et la sous-population en Sec. 5.	88
30	Echec dans une matière l'année précédente en Sec. 3 et Sec. 5 selon la voie et la sous-population.	90
31	Conservation du rythme d'apprentissage: MATH3 x MATH5, selon la voie et la sous-population.	91
32	Abandon temporaire de l'école au cours des études secondaires, selon la voie et la sous-population.	93
33	"Considérant vos résultats scolaires, comment vous classez-vous par rapport aux autres étudiants?", en Sec. 1 selon la voie et la sous-population.	95
34	Scolarité des pères, selon la voie, la sous-population et le secteur.	101
35	Répartition de la population scolaire selon la voie, l'origine sociale et le secteur.	103
36	Structure occupationnelle de la main-d'oeuvre totale, Québec, 1951, 1961 et 1971.	111
37	Structure occupationnelle révisée de la main-d'oeuvre totale, Québec, 1971.	111
38	La structure occupationnelle de la main-d'oeuvre âgée de 15 ans et plus, travailleurs intellectuels, administrateurs et professionnels, Québec, 1951, 1961 et 1971.	113
39	Total des effectifs scolaires à plein temps par rapport aux données démographiques selon le niveau d'études, 1960-1961 à 1970-1971, Québec, Ontario et Canada.	116

Mme Ghislaine Roquet: "Ce qui m'a d'abord sauté aux yeux, quand la Commission Parent a commencé ses travaux, c'est l'existence d'un secteur privé complet à côté d'un secteur public littéralement avorté... Il fallait de toute urgence bâtir un secondaire public. Cela a d'ailleurs fait l'unanimité tout de suite parmi nous".

M. Guy Rocher: "Le système que nous avions sous les yeux, à cette époque, n'était pas adapté à notre société, où le progrès industriel ne dépendait pas de nous. Pour moi, le projet de scolariser et de préparer les jeunes à s'intégrer dans la société industrielle, c'était la clé du "maître chez nous", c'était encore plus important à mes yeux que la nationalisation de l'électricité".

Mme Ghislaine Roquet: "On critique l'enseignement de toutes parts. D'une part, on oublie tout ce qui ne tient pas uniquement à l'école, l'influence de la famille par exemple, et puis, mon Dieu, le fait qu'on a affaire à une "nouvelle race" d'élèves: ça n'était pas prévu, cela! Enfin on n'a jamais admis qu'on a maintenant un système d'éducation de masse et non plus un système élitiste".

M. Guy Rocher: "Autre chose qui me frappe: ça fait vingt-trois ans que j'enseigne et je n'en vois pas, moi, de détériorations: les étudiants ont beaucoup plus l'esprit d'enquête qu'autrefois. Il y a vingt ans, ils répétaient le cours et ils ne savaient pas écrire, et c'était tous des produits du cours classique. Ce n'était pas mieux dans ce temps-là, et beaucoup moins bien comme esprit de recherche. Aujourd'hui, les étudiants refusent de redire ce qui a été dit en classe, et ils ont plus d'imagination créatrice. Ce n'est pas vrai que ce sont des Béotiens!"

Extraits d'une interview qu'accordaient à Lysiane Gagnon de La Presse, en 1975, deux membres de la Commission Parent: madame Ghislaine Roquet et monsieur Guy Rocher. "Une certaine révolution tranquille 1960-1975", La Presse, Montréal 1975, pp. 213-233.

INTRODUCTION

Durant la Révolution tranquille, la réforme scolaire amorcée dans un esprit de modernisation et d'égalitarisme recueillit un quasi-consensus. A cette époque, on pouvait penser qu'elle aurait pour conséquence l'amenuisement, sinon la disparition, du secteur privé de l'enseignement secondaire. Par ailleurs, bâtir un système d'éducation répondant aux besoins de la société et orienter l'école vers les goûts et les besoins de l'enfant constituent des objectifs difficiles à atteindre et il n'est donc pas étonnant que cette réforme scolaire n'ait pas été appliquée dans tous ses aspects. En particulier, on note le cloisonnement des voies d'apprentissage, alors qu'à l'origine la flexibilité du classement devait répondre à l'évolution de l'élève, et la résurgence du secteur privé à partir des années 70. Les fluctuations de la clientèle du secteur privé depuis la réforme scolaire reflètent cette résurgence et l'opinion des parents souligne quelques différences entre le secteur public et le secteur privé qu'elle juge meilleur. Ainsi, par une comparaison de l'évolution des élèves dans les deux secteurs et en situant l'école dans le contexte historique québécois, nous essaierons d'expliquer les raisons de ce consensus quant à la réforme scolaire et, par la suite, les raisons du bris de ce consensus autour de l'école-enjeu, depuis les années 60 jusqu'à maintenant.

L'instauration de l'école polyvalente au Québec s'inscrit dans une réforme globale du système d'éducation, et de la société elle-même. Durant les premières années de la réforme scolaire, peu ou pas d'opposition ou conflit de classes; un quasi-consensus. Ce sont surtout les responsables des institutions d'enseignement classique (des religieux), plutôt que l'élite elle-même, qui ont manifesté la plus grande opposition. On peut s'étonner de cette faible opposition. Selon Pierre W. Bélanger (1970:365), l'élite traditionnelle a été soumise à des pressions contradictoires en face desquelles elle pouvait difficilement prendre une position ferme.

> "La réforme de l'enseignement au Québec se fait sous le signe d'une idéologie nationale; elle s'inscrit dans une lutte pour redonner aux Québécois les instruments qui leur permettront d'être "maîtres chez-eux". Rehausser le niveau moyen d'éducation de la population et adapter le système scolaire aux exigences de la société moderne constituent les principaux objectifs de la réforme. Celle-ci est une entreprise nationale qui requiert pour son succès la mobilisation de toutes les forces de la nation. Dans de telles circonstances, s'opposer à la réforme de l'enseignement secondaire au nom d'intérêts de classe, c'était s'opposer à des intérêts nationaux (et à bien y penser, que le Québec soit maître chez lui est en apparence à leur avantage). Les élites étaient ainsi prises entre deux feux; leurs intérêts de classe et ceux du Québec ne coïncidaient pas, d'où leur inaction".

Par ailleurs, Marcel Rioux (1966: 6) parle de l'apparition d'une nouvelle élite:

> "Des couches sociales - nouvelles et variées - se sont bientôt senties impliquées dans la construction de cette nouvelle société et veulent maintenant participer à sa mise en marche et à sa réalisation; ces nouvelles élites - éducateurs, fonctionnaires, étudiants, syndicalistes, cadres - sont en voie de supplanter les élites traditionnelles du clergé et des professions libérales. On peut donc dire que la nouvelle idéologie que la révolution tranquille a sécrétée est résolument tournée vers l'avenir et qu'elle s'appuie essentiellement sur l'idée que le Québec est une société en voie de développement et que toutes les couches de la société doivent participer à son évolution. Plus concrètement, cette nouvelle idéologie s'incarne en trois idées-forces: nation, socialisme et laïcité".

Au Québec, les collèges classiques ont continué jusque dans la seconde moitié du XXe siècle à dispenser leur enseignement humaniste. La croissance et la transformation des systèmes d'éducation vers des

structures plus égalitaires répondent aux demandes d'une économie qui se développe à un rythme accéléré; les relations étroites de l'économie et du système d'éducation caractérisent les sociétés industrialisées. Le développement de la science et de la technique nécessite la formation d'une main-d'oeuvre relativement polyvalente, besoin auquel la réforme scolaire veut répondre. Les demandes d'une économie moderne rejoignent donc celles de l'idéologie d'égalité des chances, d'égalité d'accès à l'école.

Dans leur relation avec la mobilité sociale, l'école secondaire traditionnelle et l'école polyvalente se distinguent probablement quant au taux de mobilité que chacune engendre; mais elles se distinguent aussi quant au type de mobilité que chacune promeut. Jusqu'à la réforme scolaire, les collèges classiques avaient institutionnalisé une mobilité de patronage. La mobilité de patronage se définit comme un "processus de sélection contrôlé". Dans ce système, il appartient à l'élite et ses agents de reconnaître les candidats qu'ils jugent avoir les qualités appropriées. Les clercs étaient alors les agents de l'élite qui distribuaient les lettres de créance pour l'admission dans le club sélect. L'introduction du cours classique dans les écoles secondaires publiques correspondait à un effort de démocratisation de l'enseignement secondaire classique en le rendant accessible à un plus grand nombre; mais le principe fondamental des collèges classiques, choisir à un âge très jeune ceux qui sont destinés à faire partie de l'élite, y restait inscrit.

A cette époque, Pierre W. Bélanger (1970: 375) écrivait que la réforme de l'enseignement secondaire proposée par le Rapport Parent devait apporter un changement radical en ce qu'elle ne s'inspirait plus du modèle culturel de "patronage" mais de celui de la compétition.

> "L'école polyvalente abolit les sections, retarde à un âge plus avancé le choix des options, rejette l'idée d'une séparation systématique des élèves doués et des moins doués, permet beaucoup de mouvements des élèves d'un cours à l'autre, laisse beaucoup de responsabilité à l'élève lui-même dans son succès ou son insuccès, fait une large place à la motivation de l'élève lui-même, introduit la compétition au niveau de chacune des matières".

D'une part, la nécessité de bâtir un système d'éducation répondant aux besoins de la société, d'autre part, la promotion d'une conception humaniste de l'école centrée sur les besoins et les goûts de l'enfant. Voilà le fil conducteur du Rapport Parent à l'ère de la "Révolution tranquille".

Cependant, en voulant rendre l'école accessible à tous, les Québécois ont fait un choix difficile et exigeant: concilier l'excellence et le nombre. Répondre aux besoins et aux spécificités d'une éducation de masse en se donnant les outils pour y répondre dans un délai très court constitue un défi tel qu'il ne faut pas surestimer les hésitations et les échecs lorsqu'ils se produisent. De cette réforme, on peut énumérer un certain nombre d'acquis: gratuité scolaire, création d'institutions secondaires et collégiales, programmes polyvalents, élimination des disparités au niveau de la répartition géographique de l'équipement et des ressources.

Il n'est donc pas étonnant que cette réforme scolaire n'ait pas été appliquée dans tous ses aspects. En particulier, on note le cloisonnement des voies d'apprentissage, alors qu'à l'origine la flexibilité du classement devait répondre à l'évolution de l'élève; de sorte qu'au secteur public, coexistent trois filières hiérarchisées - enrichie, régulière et allégée - dans lesquelles sont répartis les élèves selon leur rythme d'apprentissage. Parallèlement, un secteur privé en pleine croissance, gardant toutes les caractéristiques du modèle scolaire sélectif, dispense un enseignement équivalent à des élèves normalement classés en voie enrichie au secteur public.

Evolution de la clientèle des institutions privées, 1960-1961 à 1975-1976

Dix ans après le début de la réforme de l'éducation, la renaissance de l'école privée est phénoménale comme en font preuve les statistiques du ministère de l'Education (M.E.Q., 1977a: 34-77). On distingue

trois phases au cours de ces quinze années:

- 1961-1962 à 1965-1966 à la hausse;
- 1966-1967 à 1971-1972 à la baisse;
- 1972-1973 à 1975-1976 à la hausse.

La clientèle de 1975-1976 représente 96% de celle de 1960-1961 et 84% de la clientèle de 1963-1964, année où la clientèle du secteur privé atteint son point culminant. Au cours des quatre dernières années, la croissance du secteur privé au Québec surpasse (34,7%) celle de toute autre province, y compris l'Ontario (24,2%). En 1975-1976, le Québec (5,7%) et la Colombie-Britannique (3,7%) affichent une proportion d'élèves au secteur privé supérieure à celle du Canada (3,1%).

Pour l'ensemble du Québec, la proportion d'élèves du secteur privé par rapport à la population scolaire totale, durant l'année scolaire 1975-1976, était de :

2,8% à la maternelle
2,6% à l'élémentaire
9,7% au secondaire
13,0% au collégial
6,5% pour l'ensemble.

Les 102 205 étudiants du secteur privé constituaient 6,5% de la clientèle totale du système d'éducation. En raison de la dénatalité, de 1972-1973 à 1975-1976, la population scolaire de niveau secondaire a diminué de 5% et la clientèle du secteur public de 8,5% alors que celle du secteur privé a augmenté de 38,5%. Toujours en 1975-1976, la clientèle des institutions privées de niveau secondaire était supérieure en chiffres absolus à celle de 1961-1962, malgré la baisse observée en 1970-1971. Toutefois, son importance relative n'est pas aussi grande, à cause de l'augmentation de la population scolaire de ce niveau.

Bien que l'importance relative de la clientèle des institutions privées soit plutôt restreinte dans l'ensemble du système d'éducation, sa concentration dans quelques régions et dans quelques grandes commissions

Tableau 1

Evolution de la clientèle des institutions élémentaires et secondaires privées au Québec. 1960-1961 à 1975-1976

1975-1976	87 987	1,01
1974-1975	86 892	1,10
1973-1974	79 151	1,10
1972-1973	71 919	1,10
1971-1972	65 298	0,98
1970-1971	66 842	0,93
1969-1970	71 728	1,17
1968-1969	61 263	0,89
1967-1968	68 909	0,74
1966-1967	92 951	0,89
1965-1966	104 138	1,01
1964-1965	103 110	0,99
1963-1964	104 537	1,02
1962-1963	102 611	1,06
1961-1962	96 478	1,05
1960-1961	91 499	

Source: Statistique Canada. Ecoles privées élémentaires et secondaires, 1974-1975 à 1975-1976. Catalogue 81-215.

Tableau 2

Importance relative des secteurs public et privé selon le niveau. 1961-1962 à 1975-1976

Niveau \ Secteur		1961-1962		1970-1971		1975-1976	
		Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé
Maternelle	(n)	8 111	5 664	108 487	4 696	89 986	2 579
	%	58,9	41,1	95,9	4,1	97,2	2,8
Elémentaire	(n)	898 547	38 340	871 017	20 534	666 773	17 730
	%	95,9	4,1	97,7	2,3	97,4	2,6
Secondaire	(n)	253 340	61 861	609 284	33 549	615 694	66 503
	%	80,4	19,6	94,8	5,2	90,3	9,7
Collégial	(n)	14 927	17 521	68 043	11 831	102 918	15 393
	%	46,0	54,0	85,2	14,8	87,0	13,0
Total	(n)	1 174 925	123 386	1 656 831	70 610	1 475 371	102 205
	%	90,5	9,5	95,9	4,1	93,5	6,5

scolaires révèle sa dimension. Dans les quatre régions où elles sont concentrées, elles forment l'équivalent d'un système scolaire parallèle: à Montréal (particulièrement sur le territoire de la commission scolaire Sainte-Croix), à Québec, à Trois-Rivières et dans l'Estrie.

Les treize commissions scolaires de ces régions regroupent 72,8% de la clientèle du secteur secondaire privé alors qu'elles ne dispensent l'enseignement public qu'à 30,2% de la population scolaire de ce niveau. Sur 77 commissions scolaires, près de la moitié comptent moins de 250 élèves fréquentant des institutions privées d'enseignement secondaire. Par ailleurs, neuf commissions scolaires fournissent presque la moitié des effectifs du secteur privé secondaire.

En outre, les commissions scolaires ayant une faible proportion d'élèves inscrits dans le secteur privé sont surtout situées dans les régions périphériques du Québec (Gaspésie, Côte Nord, Lac Saint-Jean, Outaouais, Nord-Ouest) ou appartiennent au milieu rural; alors que les neuf commissions scolaires recensant le plus d'étudiants au secteur privé se trouvent pour la plupart dans de grandes agglomérations, mieux pourvues en institutions privées. La moitié des commissions scolaires n'ont aucune institution privée sur leur territoire.

Opinions des parents

Dix ans après la réforme scolaire, les Québécois (Lafleur CROP, 1975) sont plutôt favorables à l'existence des écoles secondaires privées. Ils approuvent en majorité (60%) le versement de subventions aux écoles privées mais situent le niveau de ces subventions à un niveau inférieur à ce qu'il est en réalité. Ils sont d'ailleurs conscients (70%) que ces écoles ne sont accessibles qu'à peu de jeunes Québécois.

Les Québécois perçoivent l'école secondaire privée comme significativement meilleure que l'école publique à propos des aspects suivants: discipline, qualité de l'éducation individuelle, climat psychologique

dans lequel vit l'élève, relations entre professeurs et étudiants, relations entre professeurs et parents, préparation au CEGEP et préparation au travail. Par ailleurs, on note une tendance à percevoir l'école privée comme supérieure du point de vue de la compétence des professeurs et du programme de cours.

Globalement, les Québécois jugent le secteur privé meilleur que l'école publique. Il faut toutefois tenir compte du fait que la majorité des Québécois ont une expérience pratique du secteur public et ne connaissent que peu le secteur privé. Nous pouvons donc supposer que l'image de l'enseignement privé soit quelque peu idéalisée par opposition aux problèmes perçus dans les écoles publiques.

D'autre part, une étude effectuée (Bouchard et Cloutier, 1977: 24-25) auprès de parents dont les enfants sont inscrits à la CECM révèle que les caractéristiques de l'école polyvalente peuvent être vues sous deux angles opposés. En effet, la polyvalente peut être évaluée de façon très négative (si l'on s'arrête aux effets, découlant de sa taille) ou de façon positive (si l'on examine tout ce qu'elle permet). Ainsi, plusieurs diront qu'il n'y a plus de vraies relations humaines (55%), que les élèves y perdent le sens de la discipline et du respect de l'autorité (61%). Par ailleurs, selon un certain nombre de parents, à cause de son organisation particulière, la polyvalente fait profiter l'élève d'un plus grand nombre de services à l'étudiant (57%), lui permet d'acquérir plus rapidement sa maturité (52%), lui offre beaucoup plus de chances d'élargir le champ de ses connaissances (61%) et le prépare mieux à faire face à la complexité de la société actuelle (52%).

Conclusion

Le débat actuel au sujet du secteur privé, les fluctuations de la clientèle de ce secteur depuis la réforme scolaire et les opinions des parents sur les deux secteurs, particulièrement au niveau secondaire,

suggèrent qu'il s'agit là, tout au moins dans l'esprit des parents, d'un axe important de découpage du système scolaire. Associée à l'évaluation de la "qualité" des secteurs, cela suppose aussi dans l'esprit des parents une efficacité différente selon le secteur et ce, du point de vue des fonctions essentielles de l'école dans notre société. Cette efficacité différente implique une meilleure réussite scolaire au secteur privé; de plus, connaissant l'association entre la compétence technique et le succès économique via le système d'éducation et dans la mesure où les parents conçoivent l'école comme une voie de mobilité sociale, cela entraîne une destination différente dans la structure sociale. La famille et l'école sont les principales institutions de distribution des individus dans la structure sociale et de reproduction des classes sociales.

Pour tenter d'éclairer le débat actuel, nous examinerons successivement les points suivants:

Dans la société capitaliste avancée, il existe une division hiérarchique du travail sur laquelle se fondent les classes sociales et l'organisation de l'école est à l'image des relations de dominance et de subordination dans la sphère économique. La correspondance entre l'école et les relations sociales de production se concrétise en plusieurs filières ou divisions à l'intérieur du système scolaire. Sous les apparences de l'équité formelle, l'école consacre les inégalités réelles, contribuant ainsi à légitimer et perpétuer une structure inégalitaire. L'école reproduit cette structure inégalitaire, soit en transformant, soit en sélectionnant les élèves par rapport à la norme culturelle.

Une comparaison des secteurs public et privé afin de savoir en quoi et dans quelle mesure ils diffèrent. Tout d'abord, nous les comparerons globalement quant à quelques indicateurs de climat et de réussite scolaires. Puis, sachant que la répartition des élèves selon le rythme d'apprentissage est différente d'un secteur à l'autre, nous essaierons de vérifier si les caractéristiques du secteur privé sont attribuables au rythme d'apprentissage des élèves ou encore aux institutions mêmes de ce secteur et ceci, au début et à la fin des études secondaires. De cette

manière, nous tenterons d'identifier quel axe de découpage du système scolaire, voie ou secteur, détermine les différences notées.

Nous analyserons si les différences entre secteurs sont attribuables, soit à la sélection, soit à la transformation des élèves qu'exerce l'école. Après avoir identifié les traits associés à l'un et l'autre secteurs, nous vérifierons nos hypothèses de transformation et de sélection-confirmation en comparant l'évolution des élèves mobiles et des élèves stables des deux secteurs quant à leur perception du climat de l'école et leur réussite scolaire.

Connaissant à quel processus, sélection ou transformation, les secteurs public et privé soumettent respectivement les élèves, nous examinerons si le secteur privé et la voie enrichie du secteur public jouent le même rôle de certification d'une élite intellectuelle.

Une comparaison du recrutement des deux secteurs en termes de niveau socio-économique nous donnera l'occasion de voir si la réforme scolaire, grâce à l'instauration d'un système compréhensif, a permis une réelle démocratisation de l'enseignement secondaire.

Après avoir constaté que les Québécois ont connu une mobilité structurelle ascendante et une hausse de scolarité en raison de l'évolution de l'économie, nous verrons quelles conditions de la conjoncture québécoise entraînaient à l'époque de la Révolution tranquille une coalition de classes favorisant les interventions de l'Etat et, par conséquent, un consensus autour de la réforme scolaire. Par la suite, avec la récession économique, la coalition de classes s'est dissoute et les nouvelles stratégies des classes sociales face au système scolaire expliquent la résurgence du secteur privé.

CHAPITRE I

L'école dans la société capitaliste avancée

Dans ce chapitre, nous essaierons de démontrer que l'école prend forme en accord avec certaines exigences de la société capitaliste avancée et que cette congruence s'exerce par homologie entre les relations sociales à l'école et les relations de travail. La correspondance entre l'école et les relations sociales de production se concrétise en plusieurs filières qui préparent des ouvriers pour les différents échelons de la structure professionnelle. Ensuite, nous verrons que l'école, sous les apparences de l'équité formelle, sanctionne et consacre les inégalités réelles, contribuant ainsi à perpétuer et légitimer une structure inégalitaire. Les différences culturelles, telles qu'elles se manifestent à l'intérieur du système scolaire, se fondent sur un rapport de dominance relevant de la répartition inégale d'un pouvoir de fait, économique, politique et juridique entre classes sociales. Selon Bourdieu, l'école reproduit cette structure inégalitaire, soit en transformant, soit en sélectionnant les élèves par rapport à la norme culturelle. Après une recension de quelques recherches empiriques sur l'action de l'école, nous nous proposons d'examiner dans les chapitres ultérieurs comment se caractérisent le secteur public et le secteur privé et par quel mode opératoire l'un et l'autre secteurs, respectivement, reproduisent cette structure inégalitaire.

Division sociale du travail

L'organisation de l'école est à l'image des relations de dominance et de subordination dans la sphère économique et cette congruence s'exerce par homologie entre les relations sociales à l'école et les relations sociales au travail dans notre société capitaliste avancée. Voyons maintenant quelles sont les exigences du système économique à l'endroit du système d'éducation. En général, le travail est structuré selon deux objectifs complémentaires. D'abord, reproduire la position de dominance des employeurs ou capitalistes dans la hiérarchie de la production. Ensuite, assurer à long terme des profits convenables, adéquats, sans lesquels l'entreprise

ne survivrait pas et qui maintiendront la position de classe des employeurs et leur niveau de revenu. En visant les profits et la perpétuation de leur position de classe, les employeurs cherchent à atteindre trois objectifs immédiats, tantôt complémentaires, tantôt conflictuels: l'efficacité technique, le contrôle et la légitimité (Bowles et Gintis, 1977).

L'efficacité technique signifie qu'il faut maximiser le rapport produits/matières premières - force de travail, matériaux bruts, équipement -. Le contrôle du procès de production exige la rétention autant que possible du pouvoir de décision au sommet. En outre, le travail doit être organisé de façon que les rapports d'autorité paraissent au mieux justes ou au pire inévitables. C'est pourquoi le droit d'ordonner, du supérieur et le devoir d'obéir du subordonné s'accordent avec les valeurs culturelles de la société en général. Aussi pour cette raison, le supérieur reçoit toujours un salaire plus élevé que le subordonné, quel que soit l'état de l'offre et de la demande de main-d'oeuvre. Encore pour cette raison, on évitera de donner pour supérieur à des hommes une femme ou un jeune homme à des gens plus âgés, dans des rapports d'autorité. Le pouvoir de décision et l'administration sont organisés selon une division hiérarchique, où le contrôle du procès de production est exercé par une chaîne verticale d'autorité croissante dont le pouvoir ultime est aux mains des propriétaires et des cadres supérieurs.

Voilà pourquoi la structure des relations sociales se traduit en une division hiérarchique du travail établie dans une perspective technocratique-méritocratique; cette structure s'incarne en un système de stratification selon le sexe, la scolarité, la classe sociale et éventuellement, l'ethnie. En effet, en raison de la division sociale du travail, tous n'atteignent pas le même niveau de scolarité et, à scolarité égale, tous ne retirent pas le même revenu du nombre d'années de scolarité atteint. De sorte que l'égalité formelle dans la sphère politique et la parité d'échange sur des marchés concurrentiels s'accompagnent de relations de dominance et de subordination à l'intérieur de l'entreprise capitaliste. (Bowles et Gintis, 1977; Braverman, 1976)

Filières ou voies d'apprentissage

La correspondance entre l'école et les relations sociales de production se concrétise en plusieurs filières qui forment des ouvriers destinés aux différents échelons de la structure professionnelle et, par conséquent, elles ont une organisation interne comparable aux paliers de la division hiérarchique du travail. Même à l'intérieur d'une école, les filières connaissent des modes d'organisation différents.

Les filières, comme les réseaux définis par Baudelot et Establet (1971: 19), sont distinctes, "par les classes sociales auxquelles ils sont massivement destinés, par les postes de la division sociale du travail auxquels ils destinent ceux qui en sont les objets et de ce fait par le type de formation qu'ils dispensent. C'est cette triple conjonction qui est probante, et doit être analysée".

Plus explicitement, grâce aux filières, la scolarisation définit, de façon tendancielle, "les limites entre lesquelles vont jouer les mécanismes de la répartition des individus aux différents postes de la "vie active", et en particulier les mécanismes du marché du travail, où ne circulent en apparence que des individus. Ce sont les limites qui sont décisives, et ce sont des limites de classe". (Baudelot et Establet, 1971: 123) Il y a hiérarchie à l'intérieur de cette structure scolaire ségrégative; il n'y a pas complémentarité simple entre les formes de scolarité courte et les formes de scolarité longue.

Nous verrons que le système d'éducation est l'une des institutions contribuant à perpétuer cette structure de privilège, de dominance. Mais auparavant, précisons que si des gens ont décrit l'école comme voie de mobilité sociale, l'appareil scolaire demeure relativement incapable de contrer l'inégalité économique. En fait, la tendance à la ségrégation selon le sexe, la classe sociale et l'ethnie dans l'appareil scolaire ne produit pas en soi, mais concourt plutôt à refléter la structure de dominance dans la société. Les inégalités de revenus reposant sur le diplôme, le sexe, l'âge et l'ethnie ne correspondent pas seulement à une formation

et un développement inégaux mais aussi à des relations de pouvoir internes de l'entreprise capitaliste.

Actuellement dans les sociétés dites libérales, l'évolution du stock d'éducation a une certaine autonomie par rapport à celle des emplois; dans ces sociétés, la poursuite des études se présente en partie comme la conséquence de décisions personnelles et le nombre de places scolaires est relativement extensible. Le système d'éducation a une certaine autonomie, mais la nature des procès de travail et la structure de classe sont à la base des valeurs scolaires, de la définition de la justice sociale, de la configuration du possible dans la conscience des gens et, éventuellement, font du système scolaire un enjeu de lutte entre classes sociales. (Allaire, Bernard et Renaud, 1979; Boudon, 1973; Bourdieu et Boltanski, 1975)

Non seulement la structure des relations sociales à l'école familiarise les étudiants avec la discipline du monde du travail, mais elle développe des types de comportement personnel, d'identité de classe, qui ont une grande importance dans l'obtention d'un emploi. Plus particulièrement, les relations entre la direction et les professeurs, les professeurs et les élèves, les élèves entre eux et face a leur travail, reproduisent la division hiérarchique du travail. La chaîne verticale d'autorité de la direction aux professeurs, et aux élèves, reflète des relations hiérarchiques. Le travail aliéné se réfléchit dans l'absence de contrôle de l'élève quant à sa formation, au contenu des programmes, quant à sa motivation scolaire étayée d'abord par un système de cotation et de renforcements extrinsèques plutôt que par sa propre satisfaction d'apprendre. (Bowles et Gintis, 1977: 131)

Reproduction et légitimation d'une structure inégalitaire

Le système d'éducation définit son recrutement en imposant des exigences d'autant plus efficaces peut-être qu'elles restent implicites. "En accordant aux individus des espérances de vie scolaire strictement mesurées à leur position dans la hiérarchie sociale et en espérant une sélection qui, sous les apparences de l'équité formelle, sanctionne et consacre les inégalités réelles, l'école contribue à perpétuer les inégalités en même temps qu'elle les légitime". (Bourdieu, 1966: 341)

L'association entre la compétence technique et le succès économique via le système d'éducation renforce plutôt qu'affaiblit le processus de légitimation. Tout d'abord, les contacts quotidiens des parents et des enfants avec un milieu scolaire compétitif orienté vers la connaissance, qui entretient des relations patentes avec l'organisation économique, soutiennent de façon immédiate et concrète la dimension technocratique de l'organisation économique, à un point que des épreuves sporadiques et impersonnelles, dissociées du milieu scolaire, n'atteindraient pas. Deuxièmement, en faisant dépendre le niveau de scolarité non seulement des aptitudes mais aussi de la motivation, du désir de succès, de la persévérance et du sacrifice, le mécanisme d'affectation acquiert une légitimité accrue. En outre, ces qualités personnelles sont développées et testées sur une longue période, soulignant l'objectivité apparente et l'orientation vers la compétence, vers l'accomplissement, du système de stratification. Troisièmement, des échecs fréquents amènent l'étudiant à ajuster ses aspirations à des projets de carrière probables. De sorte qu'à la fin de leur scolarité, les étudiants sont souvent convaincus de leur incapacité à poursuivre leurs études. A travers la compétition, les succès et les échecs à l'école, les étudiants se concilient en quelque sorte à leurs positions sociales. (Bowles et Gintis, 1976: 106)

En résumé, notre système de rétribution et de sélection en apparence objectif et méritocratique ne correspond pas aux notions abstraites d'efficacité, de rationalité et d'équité, mais à la légitimation de

l'inégalité économique et à l'affectation sans heurt dans une structure professionnelle (ou division sociale du travail) inégalitaire. Toute société récompense l'excellence. Mais qui sera récompensé? de quelle façon? à quel degré?; tout cela relève de l'organisation de la vie économique. Avant d'observer par quel processus (sélection ou transformation des élèves) l'école effectue cette reproduction, voyons comment la hiérarchie des différences culturelles au sein du système scolaire relève de la répartition inégale d'un pouvoir de fait, économique, politique et juridique.

Détermination d'une hiérarchie culturelle

Depuis la deuxième guerre mondiale et plus particulièrement le début des années 60 au Québec, le système d'enseignement rajuste constamment ses règles de fonctionnement d'après les modifications objectives de son recrutement. A différences "d'aptitudes et de dons", on a substitué les "différences culturelles". Mais il s'agit seulement d'une substitution à l'intérieur d'un même système structurel, lorsqu'on cherche à expliquer les inégalités devant l'école en se bornant au seul constat des différences de langage, de culture, entre les classes sociales. Le langage "pauvre", le "manque" de culture des uns sont la condition du langage "riche" et de la "culture" des autres. (Bisseret, 1971: 53)

Il faut ensuite essayer de démonter les processus selon lesquels ces langages se constituent comme différents au sein d'une même culture globale et de reconnaître le rapport qui les fonde et les spécifie comme différents. Il s'agit d'un rapport de dominance et non de réciprocité, reflétant ce qui dans les rapports concrets eux-mêmes relève de la répartition inégale d'un pouvoir de fait, économique, politique et juridique.

Selon la même logique, on rationalise la distinction entre les sexes: les filles dont les aptitudes verbales sont bien connues sont orientées vers des études littéraires, et plus rarement vers des

enseignements de type scientifique et technique débouchant sur une formation professionnelle précise. Evidemment, à l'intérieur de chaque catégorie socialement infériorisée, une minorité plus ou moins importante se distingue par des performances scolaires jugées acceptables et même parfois exceptionnelles. Mais la constatation des faits n'entame en rien la croyance en une différence essentielle chez les membres des catégories infériorisées.

Admettons que les classes sociales exercent des actions pédagogiques spécifiques qui engendrent des "habitus" spécifiques, selon le vocabulaire de Bourdieu. Par habitus, on entend un "système de dispositions agissant comme médiation entre les structures et les pratiques; il s'agit plus particulièrement d'étudier les règles qui déterminent la tendance des structures à se reproduire en produisant des agents dotés d'un ensemble de prédispositions capables d'engendrer des pratiques adaptées aux structures et, par conséquent, qui contribuent à la reproduction des structures". (Bourdieu, 1977: 487) Il en découle des inégalités face aux exigences d'un système scolaire dont la norme, l'arbitraire culturel, est celui de la classe dominante. Si on peut mesurer les inégalités de niveau d'instruction des différentes classes sociales, par contre, peut-on parler de l'inégale répartition du capital linguistique et culturel entre les différentes classes sociales? Les pratiques linguistiques des différentes classes sociales ne peuvent être considérées comme des fractions inégales d'un tout. Les langages de classe ne sont-ils pas plutôt le résultat des rapports de dominance sous le mode desquels ils se sont historiquement constitués? Ainsi, la norme linguistique au Québec fait l'objet de nombreux débats et le "bon parler français" demeure la norme acceptée. Ces débats mettent en présence une position conservatrice, voulant garder le français le plus proche possible du français de France (les défenseurs du bon parler français) et une position populiste, prétendant que le "joual" a sa raison d'être et qu'il traduit les sentiments du peuple. (Bisseret, 1971; Tardif, Laflamme et Rouzier-Labrousse, 1978: 123-126)

Transformation et sélection

Selon Bourdieu (1970: 59-60), le travail pédagogique de l'école a pour effet, soit "d'opérer la substitution complète d'un habitus à un autre (conversion)", soit de "confirmer purement et simplement l'habitus primaire (entretien ou renforcement)". A ce titre, les institutions traditionnelles pour jeunes filles de bonne famille semblent un bon exemple de toutes les institutions qui n'ayant pour destinataires, par la vertu des mécanismes de sélection et d'auto-sélection, que des agents déjà dotés d'un habitus aussi peu différent que possible qu'il s'agit de produire peuvent se contenter d'organiser les apparences d'un apprentissage réellement efficace.

> "Un système d'enseignement qui se fonde sur une pédagogie de type traditionnel ne peut remplir sa fonction d'inculcation qu'aussi longtemps qu'il s'adresse à des étudiants dotés du capital linguistique et culturel qu'il présuppose et consacre sans jamais l'exiger expressément et sans le transmettre méthodiquement. Il s'ensuit que, pour un tel système, l'épreuve véritable est moins celle du nombre que celle de la qualité sociale de son public. Dans la mesure où il déçoit les attentes imprévues et intempestives des catégories d'étudiants qui n'importent plus dans l'institution les moyens de remplir ses attentes, le système scolaire trahit qu'il exigeait tacitement un public qui pouvait se satisfaire de l'institution parce qu'il satisfaisait d'emblée à ses exigences". (Bourdieu, 1970: 125)

Nous nous proposons d'examiner dans les chapitres ultérieurs comment se caractérisent le secteur public et le secteur privé et par quel mode opératoire l'un et l'autre secteurs, respectivement, reproduisent cette structure inégalitaire. Pour le moment, essayons de voir dans quelle mesure l'école contribue à générer ou à confirmer la réussite scolaire en recensant quelques recherches empiriques sur l'action de l'école; en d'autres mots, quelle est la contribution propre de l'école et de facteurs extra-scolaires à la réussite scolaire.

En Angleterre, à partir d'un échantillon composé de trois cohortes d'âge, la commission Plowden sur l'enseignement primaire (Peaker 1967) a appliqué une analyse de régression à une centaine de variables groupées en trois catégories: attitudes des parents (ex: présence d'une bibliothèque à la maison), statut socio-économique et variables propres à l'école. En général, la variation des attitudes parentales explique beaucoup plus la variation de la réussite des élèves que les deux autres catégories de variables, en ce qui concerne les différences entre écoles et les différences à l'intérieur des écoles. Les trois variables les plus importantes quant à la réussite scolaire, toutes trois parmi les attitudes parentales, sont: les aspirations scolaires, achat de livres et bibliothèque, et l'intérêt des parents pour le travail scolaire de l'enfant. Les indicateurs du statut socio-économique ayant le plus d'influence sur la réussite: le confort de la maison, le nombre d'enfants, la profession du père et le niveau de scolarité des parents. Peaker mentionne que les attitudes parentales sont fortement corrélées à la réussite mais ne sont pas aussi liées au statut socio-économique qu'on le croit souvent.

Quatre ans plus tard (1971), Peaker a testé de nouveau les mêmes élèves en anglais, en arithmétique et avec un test d'intelligence non verbal. Ses conclusions du premier Plowden Report ont été confirmées. Ainsi, il écrit que l'influence de l'enseignement sur la réussite scolaire équivaut au tiers de celle des circonstances familiales. En d'autres mots, la différence entre la meilleure et la pire école n'est jamais aussi importante que la différence entre une famille intellectuellement favorisée et une famille intellectuellement défavorisée. De façon plus encourageante, il est possible qu'un enseignement ne puisse annihiler l'appui, l'encouragement des parents.

Aux Etats-Unis, une conclusion générale semblable émerge du rapport Coleman, "The Equality of Educational Opportunity". Cette étude devait expliquer la variation de la réussite des Noirs comparés aux Blancs, et des Blancs pauvres comparés aux Blancs riches, en essayant de

lier ces variations à des facteurs. D'après le rapport Coleman, ce n'est pas entre des facteurs organisationnels (nombre et compétence des professeurs, taille et qualité de la bibliothèque, etc) et les variations des résultats scolaires qu'on retrouve la corrélation la plus forte, la plus étroite. C'est plutôt avec la composition raciale et sociale de la classe.

Toujours, aux Etats-Unis, pour mesurer les différences entre écoles secondaires, Jencks (1975) a analysé les données de cinq mille élèves inscrits dans 91 écoles secondaires de type "comprehensive". On a comparé les résultats de six tests administrés aux élèves en 1960 alors qu'ils étaient en 9e année et répétés ensuite en 12e année: vocabulaire, sciences sociales, compréhension écrite, raisonnement, mathématiques et arithmétique. Jencks conclut qu'on peut prédire les résultats de 12e année à partir des résultats de 9e année et que les changements dans l'intervalle n'ont pratiquement rien à voir avec l'école fréquentée. Si l'on prédit les résultats de 12e année d'un étudiant, sans rien connaître de l'école, la prédiction s'écarte d'au plus cinq points en moyenne des résultats réels, pour toute école. Dans les écoles où un sous-échantillon plus élevé permet une meilleure estimation, l'écart entre la prévision et les résultats réels n'excède jamais trois points. En outre, les écoles où on remarque une amélioration importante pour un test donné ne sont pas les mêmes où on note une amélioration importante pour d'autres tests. Il ressort que les différences entre écoles secondaires contribuent peu à expliquer l'inégalité du savoir, de la connaissance, et de la réussite scolaire.

De plus, Jencks a voulu vérifier si certains groupes d'étudiants sont particulièrement sensibles à la variation de la qualité des écoles. Il a repris chacune des analyses précédentes en subdivisant son échantillon en deux: les élèves sous la moyenne et les élèves au-dessus de la moyenne. Il en conclut qu'aucun de ces groupes ne se montre sensible aux variations de la qualité de l'école.

Quant aux ressources matérielles et à l'organisation de l'école, une recension des résultats de trois recherches très importantes (Equality of Educational Opportunity et Project Talent, aux Etats-Unis, et le Plowden Report en Angleterre) permet de conclure qu'il n'y a de relation substantielle entre aucune ressource ou politique mesurable de l'école et l'efficacité à améliorer la réussite scolaire. Les caractéristiques laissant percevoir une relation statistiquement significative varient d'une recherche à l'autre. D'autre part, des recherches expérimentales sur la relation entre réussite et des facteurs tels que la taille de l'école, la taille de la classe, le regroupement par rythme d'apprentissage et les programmes montrent tantôt des avantages, tantôt des reculs, et d'autres encore ne montrent aucun effet.

Conclusion

La croissance des effectifs au niveau secondaire depuis la réforme scolaire nous amène à comparer les élèves "certifiés" par un système d'éducation de masse et par des institutions plus sélectives ou élitistes. Nous nous proposons d'examiner dans les chapitres ultérieurs comment se caractérisent le secteur public inspiré du "modèle compréhensif" et le secteur privé, et par quel mode opératoire l'un et l'autre, respectivement, reproduisent cette structure inégalitaire. L'opposition entre école de type "compréhensif" et école de type élitiste ne tient pas seulement à une question de principes pédagogiques ou de programmes d'enseignement.

Un système scolaire compréhensif fournit un enseignement public, c'est-à-dire accessible à tous et financé à même les impôts de tous, à tous les enfants encore tenus de fréquenter l'école selon la loi. Tous les programmes et enseignements sont dispensés dans la même école et on évite autant que possible de regrouper et différencier les élèves en fonction d'un avenir scolaire ou professionnel. Ici, au Québec, le rapport Parent proposait l'instauration d'un système à options graduées pour les

matières principales et la promotion par matière au niveau secondaire; en principe, les enseignements académique et technique devaient être intégrés, au moins pour les matières de base.

Selon le système sélectif, les élèves sont répartis à un âge précoce dans différentes écoles ou filières après avoir subi une sélection selon des critères d'aptitudes scolaires. En plus de la sélectivité et de la ségrégation, ce système se caractérise par un fort taux de déperdition en termes de redoublement et d'abandon.

Tout en comparant par quel mode opératoire le secteur public et le secteur privé, respectivement, effectuent la reproduction de cet ordre inégalitaire, nous essaierons de vérifier si les standards de réussite scolaire diffèrent en observant l'évolution des élèves certifiés par l'un et l'autre secteurs. En outre, nous examinerons si l'instauration de la polyvalence a favorisé une certaine démocratisation scolaire, même si d'autre part, des modèles de sélection associant classes sociales et rythmes d'apprentissage semblent se reproduire à l'intérieur d'un système compréhensif.

CHAPITRE II

Objectifs et méthode

Objectifs de l'analyse

Face à la faveur croissante que connaît le secteur privé, reprenant le problème tel qu'il se pose à la conscience des gens, nous nous interrogerons sur ce que les gens entendent par "qualité" de l'enseignement puisque de nombreux parents expliquent leur choix en déclarant que la qualité de l'enseignement leur paraît meilleure au secteur privé, particulièrement au niveau secondaire.*

A titre d'exemple, on définit souvent la qualité de l'enseignement d'une école au moins de trois façons: par une évaluation des ressources matérielles, des budgets dont dispose l'école; par la sélection et la composition de la clientèle scolaire; par une comparaison des programmes et des méthodes pédagogiques.

Afin de cerner ce que recèle le mot "qualité" dans l'esprit et à l'insu des gens, nous nous proposons de démêler l'écheveau des différences entre les deux secteurs. Nous cherchons d'abord à savoir en quoi et dans quelle mesure les secteurs sont différents. Nous les comparerons donc, quant:

1) à la composition en termes de rythme d'apprentissage: enrichi, régulier, allégé;
2) au climat pédagogique et autres caractéristiques de l'institution;
3) à la réussite scolaire;
4) à l'origine sociale.

---

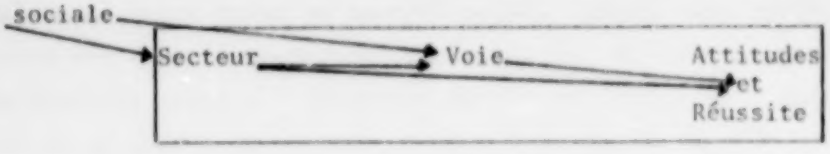
* Note: Certains parents ajoutent avoir choisi une institution privée parce qu'elle leur offre des services que n'offre pas le secteur public. Par exemple, pension ou possibilité de demeurer à l'école pour étudier le soir. D'autres mentionnent l'attrait d'une école sans conflit, sans grève. Mais nous n'avons aucune donnée à ce sujet.

Nous effectuerons la comparaison en introduisant la voie comme variable intermédiaire. Ainsi, en comparant par rythme d'apprentissage ou voie, nous déterminerons quelles sont les caractéristiques attribuables à la voie et quelles sont les caractéristiques attribuables au secteur lui-même, au début et à la fin du niveau secondaire. Aux voies, regroupant les élèves selon leurs aptitudes scolaires, correspondent des programmes de cours distincts pour les trois principales matières appelées options graduées: mathématiques, français et anglais. Le secteur public englobe les écoles secondaires relevant des commissions scolaires catholiques francophones. Le secteur privé comprend l'ensemble des institutions francophones à direction autonome, souvent d'anciens collèges classiques. Les frais de scolarité versés par les parents et les subventions qu'octroie le ministère de l'Education, équivalant selon le statut à environ 60% ou à 80% du coût par élève, assurent le financement du collège. Par la même occasion, comme nous disposons de données longitudinales, nous tenterons de définir les modes opératoires des deux secteurs au cours des études secondaires. En d'autres termes, nous essaierons de voir si l'école agit surtout en sélectionnant ou en transformant les élèves.

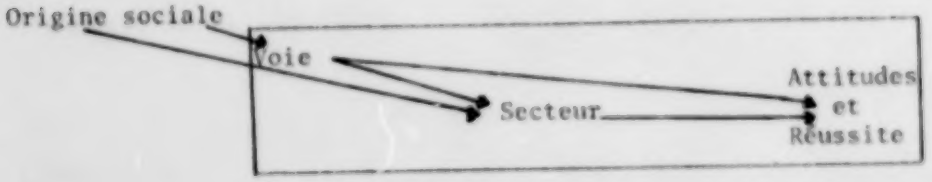
Hypothèse:

Vérifions si la voie est une caractéristique institutionnelle ou individuelle.

Si le rythme d'apprentissage est une caractéristique qui varie selon le secteur, ceci implique qu'un enfant classé enrichi au secteur privé pourrait être classé dans une autre voie au secteur public, soit parce que l'école privée a un effet mélioratif, soit parce qu'elle surévalue l'élève. Le schéma suivant résumerait alors les relations:



Si le rythme d'apprentissage est une caractéristique individuelle, les relations entre le secteur et certains attributs découlent de la sélection selon la voie. Alors on retient ce modèle:



A l'exemple de Jencks (1973) et autres, nous croyons pouvoir démontrer que l'influence de l'origine sociale, comme caractéristique individuelle transparaissant dans la composition de l'école en termes rythme d'apprentissage ou aptitudes scolaires, contribue beaucoup plus que l'influence de l'école à expliquer la réussite scolaire des étudiants. Il découle de cette hypothèse que la "qualité" pédagogique perçue par les parents dans l'un et l'autre secteurs correspond peut-être un style pédagogique, à certaines habitudes sociales ou valeurs morales, c'est-à-dire un "habitus" comme le définit Bourdieu, plutôt que simplement à une performance académique cotée par les notes et les échecs.

En outre, en observant l'importance relative du rythme d'apprentissage et de l'origine sociale à l'intérieur de chaque secteur, notre analyse nous permettra d'éclairer par la suite comment s'articulent le secteur public, lui-même stratifié, et le secteur privé au sein du système d'éducation. Ce qui nous permettra de voir si la réforme de l'éducation a favorisé une certaine démocratisation de l'enseignement. Connaissant les rapports entre le système d'éducation et la société, nous examinerons les rapports qu'entretiennent divers groupes d'utilisateurs avec le système d'éducation et les stratégies que ces derniers développent, plus particulièrement en ce qui a trait au secteur privé. Ainsi, nous relaterons l'évolution des circonstances politiques qui ont permis une démocratisation de l'enseignement grâce à l'expansion du secteur public et simultanément l'absorption graduelle du secteur privé à l'époque de la Révolution tranquille et, par la suite, la résurgence du secteur privé à partir des années 70.

Car nous avons voulu, d'une part, prendre en compte le comportement des acteurs sociaux et le sens qu'ils donnent à leur comportement (sous forme de questionnaires) et, d'autre part, prendre en compte le fait que ces perceptions s'insèrent toujours dans des rapports de force à l'échelle de la société.

Echantillon

Comme son sigle l'indique, la recherche ASOPE porte sur les Aspirations Scolaires et les Orientations Professionnelles des Etudiants du Québec. Nous avons retenu pour notre analyse la première cohorte d'ASOPE, formée d'étudiants interrogés à trois reprises au cours de leurs études secondaires. Tout d'abord en secondaire 1 (Sec. 1) (1971-1972), puis en secondaire 3 (Sec. 3) (1973-1974) et en secondaire 5 (Sec. 5) (1975-1976). L'échantillon comporte 1 894 élèves francophones, dont 1 654 inscrits au secteur public et 240 au secteur privé.

A partir d'une liste des écoles fournie par le ministère de l'Education, on a constitué l'échantillon d'ASOPE, représentatif de la population scolaire du Québec, selon des catégories formées par le croisement de la langue de l'institution, du niveau scolaire et de la taille de l'institution. Le taux de participation des répondants est toujours demeuré supérieur à 90%.

Le secteur privé regroupe 12,7% des étudiants de notre échantillon alors qu'ils représentaient en 1970-1971, 5,2% de la population scolaire au niveau secondaire et en 1975-1976, 9,7% de cette population selon un rapport du ministère de l'Education cité en introduction. Nous n'avons pas pondéré selon le secteur puisque nous comparerons le plus souvent la distribution d'une variable dans les deux secteurs. En un cas, lorsque nous observerons la répartition de la population scolaire au niveau secondaire, il y aura pondération avec une proportion de 9,5% pour le secteur privé.

Pour des motifs présentés plus loin, nous avons été soucieux de comparer les étudiants en contrôlant la voie, bien que nous ayons dû regrouper les voies régulière et allégée pour faciliter l'analyse, leurs effectifs respectifs étant trop restreints au secteur privé.

Méthode pour l'analyse empirique

Dans un premier chapitre, après avoir comparé globalement les secteurs quant à quelques indicateurs de climat et de réussite scolaires, nous comparerons le recrutement des deux secteurs en contrôlant la voie puisqu'au secteur public on croit souvent percevoir des différences chez les élèves selon leur voie d'appartenance. Plus précisément, sachant que la répartition des élèves selon la voie est différente d'un secteur à l'autre, nous essaierons de vérifier si les caractéristiques du secteur privé sont attribuables en fait au rythme d'apprentissage ou voie des élèves, ou encore aux institutions-mêmes de ce secteur. Concrètement, nous vérifierons si les relations statistiques observées plus tôt demeurent lorsqu'on introduit la voie comme variable intermédiaire.

Dans la comparaison globale des secteurs, nous noterons l'écart de distributions entre les secteurs et dans le cas de variables à catégories multiples, nous utiliserons le coefficient de dissimilarité. Pour les comparaisons à voie constante, nous recourrons au test de différence de proportions (Malo, 1973). Ce test permet d'établir avec un seuil de certitude ($p < 0.05$) si deux populations ou sous-populations sont semblables ou différentes. Nous ne commenterons généralement que les différences significatives.

L'examen de la configuration des secteurs au début et à la fin du secondaire nous aura permis d'identifier les traits les plus étroitement associés à l'un et à l'autre secteurs et d'observer indirectement le processus de sélection ou de transformation. Comme nous disposons de données longitudinales, nous pourrons dans la seconde étape observer, directement

le processus de sélection ou de transformation en comparant l'évolution des groupes d'élèves mobiles et des groupes d'élèves stables des deux secteurs.

Nous avons subdivisé l'échantillon en quatre sous-échantillons: les stables du public, les stables du privé, les mobiles public-privé et les mobiles privé-public. Isoler les élèves mobiles et les élèves stables en sous-populations comparables aide, d'une part, à caractériser les secteurs en portant notre attention sur les groupes stables en tant que pôles de référence. D'autre part, grâce à cette subdivision, nous essaierons de voir si l'école agit surtout en transformant ou en sélectionnant, en comparant les sous-populations dès la première année du niveau secondaire quant à des indicateurs liés au climat pédagogique et, en second lieu, à la réussite scolaire.

Nous effectuerons l'analyse en comparant d'abord synchroniquement les sous-populations à deux moments: Sec. 1 et Sec. 5 - et en quelques occasions en Sec. 3 -; ensuite, en les comparant diachroniquement de Sec. 5 à Sec. 1. Nous maintenons toujours la voie comme variable contrôle. Tous les pourcentages cités auront été vérifiés à l'aide de tests de différence de proportions pour chacune des voies ($p < 0.05$). En outre, les commentaires de cette seconde étape se basent aussi sur des modèles testés à l'aide d'ANOMHI.

Ensuite, nous examinerons si la voie enrichie du secteur public joue le même rôle de certification d'une élite, similaire à celle du secteur privé, en comparant les étudiants de voie enrichie des deux groupes stables. Pour ce, nous passerons en revue quelques indicateurs commentés plus tôt.

Note: Analyse Nominale Hiérarchique de fréquences (ANOMHI), mis au point par François Béland dans le cadre du projet ASOPE, est un programme informatique d'analyse multivariée s'inspirant des travaux de Leo Goodman (1972) (Davis, 1974). Adapté à des variables nominales, il convient à nos variables nominales et ordinales. Pour chacune des variables dépendantes, nous avons identifié le modèle théorique significatif qui reproduit bien les fréquences observées tout en étant le plus simple, le plus économique. Chacun des modèles est soumis au test du Chi2 avec pour seuil de certitude 0.95.

En dernier lieu, nous observerons la répartition de la population scolaire selon la voie, le secteur et l'origine sociale. Ce dernier tableau nous permettra d'établir une relation entre voie et origine sociale ainsi qu'une relation entre secteur et origine sociale dans la composition de la clientèle des secteurs et dans le choix d'une école. Comme indicateur de l'origine sociale, nous avons utilisé le niveau de scolarité du père parce que, d'une part, l'enfant connaît mieux la plupart du temps le niveau de scolarité de son père que son niveau de revenu et que, d'autre part, l'échelle de scolarité se manipulait plus facilement que les catégories professionnelles disponibles. Plus d'explication sera fournie sur la méthode et la vérification des hypothèses au fur et à mesure de l'analyse.

Dimensions

Pour comparer l'évolution des élèves dans les deux secteurs, nous avons retenu une série de dimensions du climat scolaire, pour lesquelles nous disposions d'informations recueillies au début, au milieu et à la fin du secondaire. Constatant que les recherches importantes des dernières années comparaient les écoles grâce à des données quantitatives sur la compétence des professeurs, les ressources matérielles et l'organisation de l'école, Jencks (1973) suggérait que l'on s'intéresse maintenant au climat, à l'atmosphère de l'école. Nous avons choisi ces dimensions parce qu'elles sont couramment citées comme distinguant les deux secteurs - par exemple, relations personnalisées, discipline - et nous voulions vérifier à partir des perceptions des élèves dans quelle mesure ces dimensions permettaient de caractériser les secteurs et, éventuellement, être associées à la réussite scolaire. Notons que ces dimensions rejoignent les attentes contradictoires auxquelles sont soumis l'éducateur et l'école (Rocher, 1973: 164). On s'attend à ce que l'école inculque des attitudes de conformité et suscite un esprit de créativité. On s'attend encore à ce qu'elle inculque le respect de la discipline et l'autonomie. L'opposition entre formation générale et spécialisation constitue une autre contradiction

bien connue que subit le système scolaire. Voici la liste des dimensions du climat scolaire:

a) motivation des élèves;
b) ordre et discipline;
c) intégration au milieu;
d) relations avec le personnel de l'école;
e) cours et méthodes pédagogiques;
f) conception de l'école;
g) organisation et aménagement.

Pour la réussite scolaire, nous disposons d'indicateurs sur les notes, les échecs, la conservation de la voie et l'abandon scolaire temporaire. Pour nous assurer de la validité de notre instrument de cueillette, c'est-à-dire l'aptitude à mesurer ce qu'il est censé mesurer, nous avons toujours utilisé deux indicateurs pour chacune des dimensions du climat. Toutefois, pour les besoins de l'exposé, souvent nous ne commenterons qu'un indicateur. Comme fréquemment les indicateurs sont des questions répétées avec la même formulation à deux ou trois moments, nous sommes certaine de leur fidélité.

Unités d'analyse

Les unités d'analyse sont les secteurs et les quatre sous-populations de notre échantillon. La comparaison de ces collectifs repose sur les réponses individuelles de leurs membres à un questionnaire. On leur demandait de fournir tantôt une caractéristique individuelle (notes, conception de l'école), tantôt une caractéristique contextuelle (importance accordée aux résultats scolaires dans leur école; impression d'unité parmi les étudiants). Cependant à l'analyse, on remarque jusqu'à un certain point une projection individuelle dans ces caractéristiques collectives, rendue plus évidente par les mobiles. Voici une illustration de cette projection individuelle. Indépendamment de la voie, il existe une relation spécifique entre les sous-populations (et par extension les

secteurs) et l'importance qu'accordent les élèves de l'école au fait d'avoir de bons résultats, tout au long des études secondaires. Cependant, cette motivation exprimée par les mobiles public-privé en Sec. 1 surpassait celle de leurs confrères stables; alors qu'en Sec. 5 elle surpassait même la motivation perçue par le groupe stable du secteur privé. Quant aux mobiles privé-public, la motivation exprimée en Sec. 1 était la plus élevée des quatre sous-populations; toutefois, en Sec. 5, elle était devenue de loin la plus faible. Dans les deux cas, les mobiles percevaient une motivation supérieure à celle exprimée par leurs confrères du moment en Sec. 1.

En effet, notre analyse est plutôt orientée vers le climat scolaire tel qu'exprimé par les étudiants eux-mêmes. Nous avons utilisé seulement des variables contextuelles perçues par les individus agrégés en secteurs et en sous-populations parce que notre échantillon, trop petit, ne nous permettait pas de construire des variables caractérisant chaque école, d'autant plus que le nombre d'élèves variait passablement d'une école à l'autre. Par là, nous nous distinguons de Jencks (1973) qui travaillait avec une population beaucoup plus considérable et des indicateurs objectifs uniquement (budget, score des tests, scolarité, atteinte, etc.).

Analyse multivariée

Il faut toujours garder à l'esprit les limites de l'instrument d'analyse employé. Voici quelques remarques sur les propriétés de l'analyse multivariée. Traditionnellement, on entend par opinion individuelle le contenu de la conscience d'une personne, sans aucun jugement quant à la véracité de cette opinion. Dans l'analyse multivariée, l'objectivité correspond à une généralité abstraite à partir d'opinions subjectives, le commun dénominateur d'opinions, telles quelles, indépendamment de leur validité objective (Pollock, 1955: 228; Adorno, 1957: 240-241.

De façon générale, l'ambiguïté de l'analyse multivariée et des explications qu'elle propose porte sur les conditions de comparabilité des valeurs, ici associées aux rythmes d'apprentissage, des valeurs associées aux classes sociales différentes. Parce que les questions sont les mêmes ("Les élèves de votre école accordent-ils beaucoup d'importance au fait d'avoir de bons résultats?", "Dans votre école, la plupart des professeurs accordent beaucoup d'importance à la discipline?"), les intentions et opinions des répondants se hiérarchisent pour ainsi dire d'elles-mêmes. Cette analyse ne permet pas de faire ressortir la nature des choses; il s'agit au fait d'une interprétation du sociologue faisant abstraction des différences sociales mêmes qu'il prétend saisir au niveau des valeurs. Par exemple, l'ambition est souvent mesurée au terme qu'elle se fixe et non quant à sa pertinence par rapport à la position sociale de la famille. Les obstacles financiers qui s'opposent à la poursuite des études sont pourtant un lieu commun (Combessie, 1969: 17). Les membres des différentes classes sociales, parce qu'ils jouissent de conditions de vie différentes, en viennent à voir le monde différemment, à développer des conceptions différentes de la réalité sociale, des conceptions différentes de ce qui est désirable alors que le sociologue appréhende leur vécu à l'aide d'une grille unique (Garon-Audy, 1976).

CHAPITRE III

Comparaison des deux secteurs

Dans ce premier chapitre, nous comparerons les deux secteurs afin de savoir en quoi et dans quelle mesure ils diffèrent. D'abord, nous les comparerons globalement quant à quelques indicateurs de climat et de réussite scolaires. Après avoir constaté que globalement certaines caractéristiques ne marquent pas au même degré les deux secteurs, nous comparerons le recrutement des deux secteurs en contrôlant la voie puisqu'au secteur public on croit souvent percevoir des différences chez les élèves selon leur voie d'appartenance.

Plus précisément, sachant que la répartition des élèves selon la voie diffère d'un secteur à l'autre, nous essaierons de vérifier si les caractéristiques du secteur privé sont attribuables au fait au rythme d'apprentissage ou voie des élèves, ou encore aux institutions mêmes de ce secteur. Concrètement nous vérifierons si les relations statistiques observées plus tôt demeurent lorsqu'on introduit la voie comme variable intermédiaire. En outre, comme nous disposons de données longitudinales, nous tenterons d'estimer l'importance des modes opératoires des deux secteurs au cours des études secondaires en observant si les écarts entre secteurs s'accroissent ou diminuent du début à la fin.

A travers ces comparaisons, nous amorcerons la vérification de nos hypothèses: c'est-à-dire voir si l'école agit surtout en sélectionnant ou en transformant des élèves. Selon l'hypothèse de sélection-confirmation, le rythme d'apprentissage ou voie traduit une caractéristique individuelle permanente; de sorte que les relations entre le secteur et certains attributs découlent plutôt de la sélection, c'est-à-dire de la composition de la clientèle. Concrètement, ceci signifie qu'en contrôlant la voie, il n'apparaît plus de différence entre secteurs. D'autre part, selon l'hypothèse de transformation, le rythme d'apprentissage d'un individu donné est partiellement fonction du contexte institutionnel; ceci implique qu'un enfant classé enrichi au secteur privé pourrait être classé dans une autre voie au secteur public, soit parce que l'école privée a un effet

mélioratif, soit parce qu'elle le surévalue. Concrètement, à cette étape de notre démonstration, ceci signifie que les différences entre les secteurs ont tendance à persister même en contrôlant la voie. Ainsi, certaines caractéristiques demeurent plus étroitement associées à un secteur.

Nous venons d'exposer les hypothèses extrêmes mais il est fort possible que nos données rendent compte d'une situation intermédiaire. Ainsi, même après avoir contrôlé la voie, les secteurs peuvent apparaître différents, bien que l'intensité de la relation varie d'une voie à l'autre; ceci signifie qu'une partie de la différence globale entre les secteurs relève de la voie et qu'une partie de la différence globale n'est pas imputable à la voie parce qu'elle persiste après le contrôle.

En comparant globalement les secteurs, nous noterons l'écart de distributions entre les secteurs et dans le cas de variables à catégories multiples, nous utiliserons le coefficient de dissimilarité. Il s'agit d'une mesure synthétique donnant la proportion d'individus qu'il faudrait déplacer pour que les deux distributions comparées deviennent similaires. Ensuite, dans nos comparaisons à voie constante, nous recourrons au test de différence de proportions. Ce test permet d'établir avec un seuil de certitude ($p < 0.05$) si deux populations ou sous-populations sont semblables ou différentes. Nous ne commenterons généralement que les différences significatives.

A) Comparaison globale des secteurs

Nous passerons d'abord en revue quelques dimensions du climat scolaire.* Quant à la motivation à l'étude, lorsqu'on interroge les élèves sur l'importance accordée aux notes dans leur école en Sec. 1, 89,3% des élèves du privé et 75,4% des élèves du public affirment que les

---

* Note: Les résultats commentés dans cette section sont tirés des tableaux insérés dans la section suivante de ce chapitre.

étudiants y attachent beaucoup d'importance. En Sec. 5, 93,3% des élèves du privé et 67,9% des élèves du public sont de cet avis. L'écart entre secteurs passe donc de 13,4% en Sec. 1 à 25,4% en Sec. 5. (tableau 5)

En Sec. 1, tous s'accordent sur l'importance de la discipline; 88,9% des élèves du privé et 90,8% des élèves du public affirment que la plupart des professeurs accordent beaucoup d'importance à la discipline. Ces proportions passent à 81,9% au privé et 51,0% au public en Sec. 5. L'écart entre secteurs augmente ainsi de 1,2% à 30,9%. (tableau 6)

La presque totalité (90,6%) des élèves du privé et 67,3% des élèves du public partagent un sentiment d'unité en Sec. 1 par comparaison à 80,5% au privé et 53,1% au public en Sec. 5. L'écart entre secteurs se maintient à 23,3% en Sec. 1 et 27,4% en Sec. 5. (tableau 8)

En Sec. 1, 29,1% des élèves du privé et 13,8% des élèves du public se déclarent très satisfaits des relations professeurs-étudiants dans leur école. En Sec. 5, ces proportions s'élèvent à 21,3% au public et 41,9% au privé. De sorte que le coefficient de dissimilarité se maintient à 15,1% en Sec. 1 et 20,6% en Sec. 5. (tableaux 9 et 10)

De ces observations sommaires, des écarts assez importants entre les secteurs ressortent et jamais ces différences de climat ne s'amenuisent du début à la fin du secondaire. Il semble donc que le climat pédagogique diffère d'un secteur à l'autre; voyons s'il en est de même quant à la réussite scolaire en comparant quelques indicateurs.

Quant aux résultats moyens des élèves, on constate qu'en Sec. 1, 58,5% des élèves au privé et 51,3% au public se situent au delà de 75% alors que 17,1% des élèves au privé et 11,5% au public se rangent en deça de 65%. En Sec. 5, les résultats fléchissent dans les deux secteurs: 44,4% des élèves du privé et 33,6% des élèves du public maintiennent leurs notes au-delà de 75% alors que 13,9% des élèves du privé et 25,4% des

élèves du public demeurent en deça de 65%. Néanmoins, le coefficient de dissimilarité s'établit à 7,2% en Sec. 1 et 11,5% en Sec. 5. (tableaux 16 et 17)

En outre, en Sec. 5 19,8% des élèves du privé et 34,2% des élèves du public déclaraient avoir échoué dans une matière l'année précédente; l'écart s'établit à 14,4%. Quelque 3,6% des élèves du privé et 5,0% des élèves du public ont abandonné temporairement (dropping out) l'école au cours de leurs études secondaires; l'écart est très faible alors (1,4%). (tableaux 18 et 20) Les écarts de réussite scolaire paraissent moindres que les écarts portant sur les caractéristiques de climat. Si vraiment l'école privée forme une élite, celle-ci se caractérise peut-être moins par ses aptitudes intellectuelles qu'en ce qu'elle partage certaines valeurs reliées au climat. Nous nous expliquerons plus longuement là-dessus par la suite, lorsque nous contrôlerons la voie. Ceci dit, le secteur privé semble intervenir au plan de la composition de sa clientèle en terme "d'aptitudes académiques".

Examinons en conséquence la distribution des élèves selon la voie dans chacun des secteurs et la mobilité entre les secteurs. On remarque tout d'abord qu'en Sec. 3 les étudiants du privé sont proportionnellement deux fois plus nombreux à être classés "enrichi" en français et en mathématiques (tableau 3); 78,0% des étudiants du secteur privé par comparaison à 41,7% des étudiants du public en français et 85,8% par comparaison à 43,1% en mathématiques. En Sec. 5, au privé les étudiants classés "enrichi" en mathématiques représentent 47,9% des étudiants de leur secteur par comparaison à 30,9% au public; alors que la proportion d'élèves suivant les cours de voie régulière est semblable dans les deux secteurs. Quant au français, les élèves de voie enrichie représentent en Sec. 5 31,4% des étudiants du secteur public et 59,7% des étudiants du privé. Par conséquent, bien que l'écart entre les secteurs quant à la distribution par voie ait diminué de Sec. 3 à Sec. 5, le secteur privé garde une plus forte concentration d'étudiants de voie enrichie. On peut voir un indice des tendances

Tableau 3

Répartition des élèves selon la voie pour mathématiques et français en Sec. 3 et Sec. 5

Sec. 3 mathématiques: MATH3

	Allégé	Régulier	Enrichi	Total
Public	.306 18,5	.635 38,4	713 43,1	1 654 100%
Privé	12 5,0	22 9,2	206 85,8	240

Sec. 3 français: FRAN3

	Allégé	Régulier	Enrichi	Total
Public	220 13,5	732 44,8	683 41,7	1 635 100%
Privé	8 4,0	38 18,0	164 78,0	210

Sec. 5 mathématiques: MATH5

	Allégé	Régulier	Enrichi	Total
Public	333 27,6	500 41,5	372 30,9	1 205 100%
Privé	32 12,4	103 39,7	124 47,9	259

Sec. 5 français: FRAN5

	Allégé	Régulier	Enrichi	Total
Public	322 21,0	728 47,6	480 31,4	1 530 100%
Privé	25 10,3	74 30,0	147 59,7	246

du secteur privé à opérer une sélection en ce qu'il accueille en cours de secondaire relativement peu d'élèves du secteur public et rejette bon nombre de ses propres élèves. Examinons donc maintenant les taux de mobilité de chacun des secteurs.

Tableau 4

Effectifs stables et mobiles
selon les secteurs, 1971-1972 à 1975-1976

Sec. 1	Sec. 5 Privé	Public	Total
Public	77 4,3	1 721 95,7	1 798 100%
Privé	208 70,5	87 29,5	295 100%

Si l'on considère (tableau 4) les étudiants inscrits au secteur public en Sec. 1, seulement 4,3% d'entre eux changeront de secteur avant la fin de leurs études secondaires. De ces 77 étudiants, 70% auront changé de secteur avant la fin de Sec. 3. Quant aux élèves inscrits au secteur privé en Sec. 1, 29,5% d'entre eux changeront de secteur. Soit près du tiers. Dans l'ensemble, le roulement de la clientèle est donc assez prononcé au secteur privé. De ces 87 étudiants, 51,2% auront donc changé de secteur avant la fin de Sec. 3.

Le sentiment populaire reflète bien les différences globales constatées. Ceci dit, nous avons vu que le recrutement du secteur privé montre une surreprésentation d'élèves de voie enrichie et une sous-représentation des élèves d'autres voies; et comme le rythme d'apprentissage n'est pas sans influence sur le climat et la réussite scolaires, on peut penser qu'une partie ou toute la différence constatée entre les secteurs est due à la composition en terme de voie.

B) Comparaison des secteurs en contrôlant la voie

Comme le rythme d'apprentissage ou voie semble un paramètre important dans la définition de la population des deux secteurs, nous vérifierons maintenant si les relations statistiques observées demeurent lorsqu'on introduit la voie comme variable intermédiaire. Nous disposons du rythme d'apprentissage à la fin de chacun des deux cycles du niveau secondaire mais dorénavant, nous utiliserons comme point de repère la voie assignée en mathématiques en Sec. 3.* Nous poursuivrons dans les pages qui suivent un double objectif: d'une part, gardant à l'esprit nos hypothèses de sélection et de transformation, nous vérifierons si les différences persistent même en contrôlant la voie comme nous l'avons exposé au début de ce chapitre; d'autre part, nous examinerons si, dans chacun des secteurs, des distinctions entre voies apparaissent ou si la population d'un secteur est homogène quant à sa perception du climat et quant à la réussite scolaire.

a) Climat scolaire

Une influence spécifique du secteur ressort des réponses des élèves interrogés sur l'importance qu'accordent les élèves aux notes dans leur école, même en contrôlant la voie. Ainsi, en Sec. 1 89,3% des élèves du secteur privé répondent vrai par comparaison à 75,4% au secteur public. Et cet écart est maintenu pour chacune des voies. Au secteur privé, 93,7% des élèves d'autres voies sont de cet avis par comparaison à 77,6% au public. Quant aux élèves de voie enrichie, 88,5% sont de cet avis au privé et 72,5% au public.

---

* Note: C'est là en effet, celle des mesures disponibles qui se rapproche le plus du début des études et donc celle qui convient le mieux à la mise à l'épreuve de nos hypothèses de sélection ou de transformation, puisqu'elle correspond à la situation de départ des élèves. Par ailleurs, tel que confirmé par monsieur Manuel Crespo, professeur à la faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Montréal qui a mené dans le cadre de la Commission des Ecoles catholiques de Montréal des études sur les rythmes d'apprentissage au niveau secondaire, il n'existe aucune étude sur la mobilité des élèves selon la voie au cours des études secondaires dans un système polyvalent. Toutefois, d'expérience, les gens reconnaissent que la voie assignée à l'élève est rarement modifiée de Sec. 1 à Sec. 3.

En Sec. 5, on note encore une influence spécifique du secteur même à voie contrôlée. Au secteur privé, 93,3% des élèves affirment qu'on accorde beaucoup d'importance aux notes dans leur école par comparaison à 67,9% au secteur public. L'écart entre les voies des deux secteurs demeure considérable. Au secteur public, 64,6% des élèves de voie enrichie pensent ainsi par comparaison à 93,6% au secteur privé. Il en va de même pour 70,6% des élèves d'autres voies au secteur public et 92,2% au secteur privé. (tableau 5)

Sondés sur l'intérêt à apprendre des élèves de leur école, les réponses des élèves montrent encore une influence spécifique du secteur en Sec. 1 et en Sec. 5. Donc, les élèves du secteur privé se caractérisent par une motivation à la réussite (en termes de notes et d'intérêt à apprendre) plus forte que les élèves du secteur public. Il semble que le secteur privé attire davantage les élèves intéressés à apprendre et à réussir. En Sec. 1, tous reconnaissent (90,7%) que la plupart des professeurs accordent beaucoup d'importance à la discipline dans leur école. Aucune influence spécifique, voie ou secteur, n'apparaît. Toutefois, en Sec. 5 on remarque l'influence du secteur; 81,9% des élèves du privé et 51,0% des élèves du public sont conscients de l'importance de la discipline dans leur école. Bien qu'il n'y ait pas de différence entre les voies au secteur public, les voies se distinguent au secteur privé (autres voies 90,0% et enrichie 79,5%). (tableau 6)

Au début des études secondaires, tous partagent le même sentiment de liberté. Il n'y a pas de différence entre secteurs globalement. Ainsi, 55,2% des élèves du public et 60,9% des élèves du privé déclarent que les étudiants jouissent de beaucoup de liberté dans leur école. Cependant, alors qu'on ne note qu'un écart de 2% entre les voies au secteur public (autres voies 54,2% et enrichie 56,4%), les perceptions varient nettement selon la voie au secteur privé (autres voies 40,0% et enrichie 64,2%).

Tableau 5

MATH3 "Les étudiants accordent beaucoup d'importance aux notes dans votre école (vrai)", selon la voie et le secteur

		Sec. 1	Sec. 5
Public	Autres voies	77,6 (900)	70,6 (911)
	Enrichie	72,5 (692)	64,6 (741)
	Total	75,4 (1 592)	67,9 (1 652)
Privé	Autres voies	93,7 (32)	92,2 (51)
	Enrichie	88,5 (192)	93,6 (172)
	Total	89,3 (224)	93,3 (223)

Tableau 6

MATH3 "La plupart des professeurs attachent beaucoup d'importance à la discipline dans votre école (vrai)", selon la voie et le secteur.

		Sec. 1	Sec. 5
Public	Autres voies	90,7 (904)	50,9 (916)
	Enrichie	90,9 (686)	51,2 (742)
	Total	90,8 (1 590)	51,0 (1 658)
Privé	Autres voies	90,6 (32)	90,0 (50)
	Enrichie	88,7 (194)	79,5 (171)
	Total	88,9 (226)	81,9 (221)

Au terme du secondaire, le secteur a une influence sur le sentiment de liberté, indépendamment de la voie. Ainsi, au secteur privé, 39,8% des élèves croient jouir de beaucoup de liberté par comparaison à 52,9% au secteur public. Bien qu'il n'y ait pas d'écart entre les voies au secteur public, les voies se distinguent encore au secteur privé (autres voies 30,0% et enrichie 42,7%). En outre, si le sentiment de liberté se situe au même niveau en Sec. 1 et Sec. 5 au secteur public, il a chuté au secteur privé de 60,9% en Sec. 1 à 39,8% en Sec. 5. (tableau 7)

Alors que les élèves des deux secteurs partagent la même conscience de la discipline en Sec. 1, le secteur privé se caractériserait en Sec. 5 par un sentiment de discipline plus présent au dire des étudiants. A cette influence du secteur, s'ajoute celle de la voie au secteur privé. De sorte qu'au secteur privé, les élèves d'autres voies ressentiraient une moindre liberté, une discipline plus rigoureuse, que ceux de voie enrichie.

Un effet sectoriel sur le sentiment d'unité parmi les étudiants de l'école ressort du début à la fin du niveau secondaire. Cette influence globale se traduit ainsi en Sec. 1: 90,6% des élèves du secteur privé éprouvent un sentiment d'unité par comparaison à 67,3% des élèves du secteur public. Cependant, il faut aussi tenir compte de l'influence de la voie puisque, si les voies sont semblables au secteur public (autres voies 66,4% et enrichie 68,4%), un écart important marque les voies au secteur privé (autres voies 70,9% et enrichie 94,2%).

Fin secondaire, l'influence du secteur ressort globalement et pour chacune des voies. Ainsi, 80,6% des élèves du privé font part d'un sentiment d'unité par comparaison à 53,1% au public. Toutefois, on note encore l'influence de la voie au secteur privé; la différence se marque ainsi (autres voies 76,0% et enrichie 81,9%). La voie enrichie voit toujours plus d'unité. De Sec. 1 à Sec. 5, l'écart entre les deux secteurs s'est légèrement accru, pendant que le sentiment d'unité baissait dans les deux secteurs. (tableau 8)

Tableau 7

MATH3 "Les étudiants jouissent de beaucoup de liberté dans votre école (vrai)", selon la voie et le secteur.

		Sec. 1	Sec. 5
Public	Autres voies	54,2 (896)	52,6 (912)
	Enrichie	56,4 (686)	53,4 (739)
	Total	55,2 (1 582)	52,9 (1 651)
Privé	Autres voies	40,0 (30)	30,0 (50)
	Enrichie	64,2 (193)	42,7 (171)
	Total	60,9 (223)	39,8 (221)

Tableau 8

MATH3 "Il n'y a pas tellement d'unité parmi les étudiants dans votre école. (faux)", selon la voie et le secteur

		Sec. 1	Sec. 5
Public	Autres voies	66,4 (887)	54,6 (898)
	Enrichie	68,4 (684)	51,4 (734)
	Total	67,3 (1 571)	53,1 (1 632)
Privé	Autres voies	70,9 (31)	76,0 (50)
	Enrichie	94,2 (172)	81,9 (171)
	Total	90,6 (203)	80,6 (221)

Au début et au terme du secondaire, le secteur marque son influence, indépendamment de la voie sur les relations professeurs-étudiants. En Sec. 1, 29,1% des élèves au privé et 13,8% des élèves au public se déclarent très satisfaits de leurs relations avec les professeurs de l'école. Simultanément, une différence de satisfaction entre voies apparaît au secteur public (autres voies 11,1% et enrichie 17,3%) (tableau 9). Par contre en Sec. 5, il n'y a pas de distinction entre voies, dans aucun secteur. Quelque 41,7% des élèves au privé et 21,3%, au public, se disent très satisfaits (tableau 10). De Sec. 1 à Sec. 5, le niveau de satisfaction s'est accru, en même temps qu'il se polarisait dans les deux secteurs.

Quant aux relations avec la direction de l'école, l'influence du secteur sur le niveau de satisfaction transparaît indépendamment de la voie en fin de secondaire. Ainsi, 30,9% des élèves du privé et 8,9% des élèves du public se montrent très satisfaits de leurs relations avec la direction. En outre, on note une influence de la voie au secteur privé (autres voies 21,6% et enrichie 33,7%). (tableau 11)

Les élèves du secteur privé semblent plus satisfaits de leurs relations avec le personnel de l'école que ceux du public. A cette constatation générale, s'ajoutent une variation selon la voie au secteur public quant aux relations professeurs-étudiants et une variation selon la voie au secteur privé quant aux relations avec la direction. La voie enrichie est toujours plus satisfaite.

L'influence du secteur se manifeste, indépendamment de la voie, dans la satisfaction des élèves à propos du contenu des cours et des méthodes pédagogiques en dernière année. Ainsi, 36,0% des élèves du privé et 9,4% des élèves du public s'affirment très satisfaits du contenu des cours. Toutefois, au secteur public, les voies se distinguent (autres

Tableau 9

Satisfaction à propos des relations professeurs-étudiants, selon la voie et le secteur en Sec. I

		Très satisfaits	Satisfaits	Pas satisfaits	Total	
Public	Autres voies	100 11,1	590 65,5	211 23,4	901	100%
	Enrichie	119 17,3	416 60,5	152 22,2	687	
	Total	219 13,8	1006 63,4	363 22,8	1 588	
Privé	Autres voies	9 28,1	21 65,6	2 6,3	32	
	Enrichie	56 29,3	119 62,3	16 8,4	191	
	Total	65 29,1	140 62,8	18 8,1	223	

Tableau 10

Satisfaction à propos des relations professeurs-étudiants selon la voie et le secteur en Sec. 5

		Très satisfaits	Satisfaits	Pas satisfaits	Total	
Public	Autres voies	199 21,8	431 47,3	282 30,9	912	100%
	Enrichie	153 20,6	344 46,3	246 33,1	743	
	Total	352 21,3	775 46,8	528 31,9	1 655	
Privé	Autres voies	20 39,2	18 35,3	13 25,5	51	
	Enrichie	73 42,4	68 39,5	31 18,1	172	
	Total	93 41,7	86 38,6	44 19,7	223	

Tableau 11

Satisfaction à propos des relations avec la direction de l'école selon la voie et le secteur en Sec. 5

		Très satisfaits	Satisfaits	Pas satisfaits	Total	
Public	Autres voies	77	387	442	906	100%
		8,5	42,7	48,8		
	Enrichie	69	284	384	737	
		9,4	38,5	52,1		
	Total	146	671	826	1 643	
		8,9	40,8	50,3		
Privé	Autres voies	11	26	14	51	
		21,6	50,9	27,5		
	Enrichie	58	74	40	172	
		33,7	43,0	23,3		
	Total	69	100	54	223	
		30,9	44,8	24,3		

voies 7,7% et enrichie 11,5%) (tableau 12). A propos des méthodes pédagogiques, 28,7% des élèves du privé et 6,4% des élèves du public se disent très satisfaits. Aucune différence entre les voies n'apparaît cette fois-ci dans les secteurs.

Après avoir examiné leur appréciation des contenus de cours et des méthodes pédagogiques, nous verrons que les élèves des deux secteurs semblent partager la même conception de l'école de façon globale.

A l'entrée au secondaire, environ 78% de l'ensemble des étudiants souhaitent que l'école soit davantage un lieu où apprendre à penser par soi-même. Aucune influence du secteur ou de la voie ne transparaît encore. En dernière année, on relève une différence entre secteurs et cette différence est attribuable au fait que les élèves d'autres voies au public (76,1%) formulent ce souhait plus vivement que ceux d'autres voies au privé (64,0%). Autrement, il n'y aurait pas de différence d'un secteur à l'autre. Au fil du temps, ce souhait a fléchi dans les deux secteurs mais de façon plus accusée au secteur privé (privé: de 75,5% à 62,6%; public: de 78,3% à 71,8%). (tableau 13)

En première année, environ 82% de l'ensemble des étudiants souhaitaient que l'école continue davantage l'éducation commencée par les parents. Aucune influence de la voie ou du secteur ne se dessinait encore. En Sec. 5, les secteurs sont semblables, bien qu'on relève une distinction au niveau d'une voie s'expliquant par l'influence de la voie au secteur privé. En effet, au privé, 90,0% des élèves d'autres voies appuient cette conception par comparaison à 72,5% de ceux de voie enrichie. Dans l'ensemble, ce désir a diminué de 82% en Sec. 1 à 76% en Sec. 5. (tableau 14)

Si en Sec. 1 l'ensemble des étudiants indiquaient la même conception de l'école, en Sec. 5, l'influence de la voie se traduit ainsi: d'une part, une variation selon la voie au secteur public quant à l'école comme lieu où apprendre à penser par soi-même et, d'autre part, une variation selon la voie au secteur privé quant à l'école comme poursuite de l'éducation donnée par les parents.

Tableau 12

Satisfaction à propos du contenu des cours et des méthodes pédagogiques. (Très satisfaits) selon la voie et le secteur en Sec. 5

		Contenu	Méthodes
Public	Autres voies	7,7 (914)	6,8 (910)
	Enrichie	11,5 (736)	6,0 (734)
	Total	9,4 (1 650)	6,4 (1 644)
Privé	Autres voies	41,2 (51)	31,3 (51)
	Enrichie	34,5 (171)	27,9 (172)
	Total	36,0 (222)	28,7 (223)

Tableau 13

MATH3 "Que l'école soit davantage un lieu où apprendre à penser par soi-même (Oui)" selon la voie et le secteur

		Sec. 1	Sec. 5
Public	Autres voies	78,9 (906)	76,1 (909)
	Enrichie	77,6 (694)	66,6 (739)
	Total	78,3 (1 600)	71,8 (1 648)
Privé	Autres voies	72,7 (33)	64,0 (50)
	Enrichie	76,0 (200)	62,2 (172)
	Total	75,5 (233)	62,6 (222)

Tableau 14

MATH3 "Que l'école continue davantage l'éducation commencée par les parents. (Oui)", selon la voie et le secteur

		Sec. 1	Sec. 5
Public	Autres voies	82,2 (903)	76,3 (909)
	Enrichie	81,3 (694)	77,1 (739)
	Total	81,8 (1 597)	76,7 (1 648)
Privé	Autres voies	81,8 (33)	90,0 (50)
	Enrichie	83,5 (200)	72,5 (171)
	Total	83,3 (233)	76,5 (221)

Tableau 15

MATH3 Satisfaction à propos de l'organisation des horaires et des cours à l'école (Très satisfaits et satisfaits), selon la voie et le secteur

		Sec. 1	Sec. 5
Public	Autres voies	84,3 (893)	75,7 (913)
	Enrichie	89,9 (691)	76,4 (737)
	Total	86,7 (1 584)	76,0 (1 650)
Privé	Autres voies	81,8 (33)	86,3 (51)
	Enrichie	89,5 (190)	86,6 (172)
	Total	88,3 (223)	86,5 (223)

Environ 87% de l'ensemble des étudiants se montrent satisfaits de l'organisation des horaires et des cours à l'école en Sec. 1. Aucune influence, voie ou secteur, n'entre en jeu. En Sec. 5, le niveau de satisfaction varie selon le secteur, même en contrôlant la voie. Ainsi, 86,5% des élèves du privé et 76,0% des élèves du public se déclarent satisfaits à la suite du fléchissement de la satisfaction au secteur public (tableau 15). D'autre part, en dernière année, aucun facteur n'influence la satisfaction à propos de l'équipement et de l'aménagement des locaux de l'école.

On note en cours d'analyse trois situations possibles. Tout d'abord, une influence du secteur, sans influence de la voie, du début à la fin du secondaire. Les résultats quant à la motivation à l'étude en sont un exemple; le fait que le niveau de motivation soit aussi élevé en Sec. 1 qu'en Sec. 5 favorise l'hypothèse de sélection, ce sur quoi nous reviendrons. Pour le moment, il est acquis que dès Sec. 1 la motivation à l'étude est une caractéristique importante des élèves du secteur privé.

Deuxièmement, dans certains cas, aucune influence du secteur ou de la voie n'apparaît. Voilà ce qui ressort quant à la perception de la discipline et quant aux conceptions de l'école en Sec. 1. Cependant, on remarque qu'en Sec. 5 l'effet du secteur et l'effet de la voie se combinent dans l'explication. Ceci semble favoriser l'hypothèse de transformation mais, à ce stade de la démonstration, il faut demeurer prudent comme le montrent les exemples suivants. Lorsqu'on demande aux élèves s'ils souhaitent que l'école soit davantage un lieu où apprendre à penser par soi-même en Sec. 5, seuls les élèves d'autres voies du public font exception (76,1%) à l'homogénéité des réponses (enrichie du public 66,6% , autres voies 64,0% et enrichie du privé 62,2%). Inversement, lorsqu'on demande s'ils souhaitent que l'école continue davantage l'éducation commencée par les parents, seuls les élèves d'autres voies du privé font exception (90,0%) à l'homogénéité des réponses (enrichie privé 72,5% , autres voies 76,3% et enrichie du public 77,1%). Ces exceptions concernent les élèves

d'autres voies alors que la voie enrichie, regroupant la majorité des élèves du privé, constitue notre voie cible; le contrôle de la voie a dans ce cas permis d'atténuer les différences entre secteurs.

Troisièmement, en d'autres cas, un effet du secteur ressort du début à la fin du secondaire. Ainsi, un effet sectoriel sur le sentiment d'unité apparaît en Sec. 1 et Sec. 5. Cependant, cette différence entre les secteurs se double d'une polarisation entre les voies au secteur privé en Sec. 1 et Sec. 5. Dans la mesure où le sentiment d'unité est significativement plus élevé dès Sec. 1 au privé, cela donne à penser que ce sentiment repose sur une sélection; mais dans la mesure où on observe simultanément une polarisation au secteur privé alors qu'on ne remarque aucune différence de perception entre voies au secteur public, tout se passe comme si les secteurs fonctionnaient différemment. Il faut donc compter à la fois sur l'influence du secteur et l'influence de la voie pour expliquer les différences globales entre secteurs.

Les secteurs privé et public se distinguent d'abord quant à un recrutement différent en termes de rythme d'apprentissage; le secteur privé recrute avant tout des élèves de voies enrichie et régulière. Si les secteurs se distinguent à propos de bon nombre de dimensions du climat scolaire, très souvent l'influence du secteur et celle du rythme d'apprentissage se combinent de la manière suivante. D'une part, le secteur public dont le recrutement est large en terme de rythme d'apprentissage montre une certaine homogénéité de perception au sein de sa population. D'autre part, le secteur privé dont la clientèle est beaucoup plus homogène entraîne assez souvent des distinctions entre voie enrichie et autres voies.

On pourrait brosser brièvement le portrait du climat des deux secteurs comme suit. Les élèves du secteur privé sont particulièrement motivés à apprendre et à réussir depuis le début jusqu'à la fin des études secondaires. Quoique les élèves des deux secteurs partagent au début du secondaire le même sentiment de discipline et de liberté, le secteur privé

se caractériserait à la fin du secondaire par un sentiment de discipline plus présent au dire des étudiants et un moindre sentiment de liberté. Au secteur privé, ce trait serait plus marqué parmi les élèves d'autres voies qui ressentiraient une moindre liberté, une discipline plus rigoureuse, que ceux de voie enrichie.

Du début au terme du secondaire, le sentiment d'unité parmi les étudiants de l'école est plus prononcé au secteur privé. Toutefois, au secteur privé, les élèves de voie enrichie perçoivent toujours plus de cohésion que ceux d'autres voies, au point où le sentiment d'unité des élèves d'autres voies rejoint celui des élèves du secteur public à propos de leur école en Sec. 1. Les élèves du secteur privé semblent plus satisfaits de leurs relations avec les professeurs et la direction de l'école que les élèves du secteur public. Néanmoins, en Sec. 1 au secteur public, les élèves d'autres voies sont moins satisfaits de leurs relations avec les professeurs que les élèves de voie enrichie; et en Sec. 5 au secteur privé, les élèves d'autres voies sont moins satisfaits de leurs relations avec la direction que ceux de voie enrichie. Bien qu'au début du secondaire, les élèves des deux secteurs soient aussi satisfaits de l'organisation des horaires et des cours dans leur école, les élèves du secteur privé demeurent plus satisfaits à la fin du secondaire à la suite du fléchissement de la satisfaction au secteur public.

b) Réussite scolaire

Voyons maintenant si l'on observe les mêmes phénomènes en ce qui concerne la réussite scolaire en comparant quelques indicateurs. Comme premier indicateur, nous disposons d'une évaluation globale de la réussite scolaire de l'étudiant à partir de la question suivante: "Quels

ont été la plupart de vos résultats scolaires cette année?". Au début du secondaire, la distribution des notes dans les deux secteurs est assez différente et ceci provient des différences entre voies enrichies des deux secteurs (tableau 16). Ainsi, 58,5% de l'ensemble du secteur privé et 51,3% de l'ensemble du secteur public surpasse le seuil de 75%. Cette proportion s'élève à 63,0% pour la voie enrichie du secteur privé et à 79,7% pour la voie enrichie du secteur public. Dans l'ensemble, on trouve relativement plus d'élèves dont les notes sont supérieures à 75% au privé; bien que pour les élèves de voie enrichie, ils soient un peu plus nombreux à atteindre 75% au public qu'au privé pendant que les notes des élèves d'autres voies se situent en deça de 65% un peu plus souvent au privé qu'au public. Ceci s'explique par le système des voies d'apprentissage du public, elles-mêmes homogènes, qui favorise la dispersion entre les voies.

Au terme du secondaire, l'influence de la voie et celle du secteur se combinent encore pour expliquer les résultats scolaires (tableau 17). La distribution des notes diffère dans les deux secteurs mais il n'y a pas de différence pour les élèves de voie enrichie. En effet, 44,4% de l'ensemble du secteur privé et 33,6% de l'ensemble du secteur public ont des notes supérieures à 75% pendant que la proportion des élèves dont

---

* Note: Dans sa thèse de doctorat, Alain Massot (1978: 248-250), qui a analysé la réussite scolaire de la cohorte III de la recherche ASOPE, rapporte que des tests de validité sur une mesure identique tendent à confirmer qu'elle correspond assez étroitement à la performance scolaire réelle de l'étudiant. "Dans le prolongement de l'étude NORC, J.A. Davis trouve que l'indice de performance construit à partir des informations de l'étudiant sur sa réussite scolaire est en corrélation avec un test indépendant sur ses aptitudes intellectuelles (Davis, J.A., "Notes on the Validity of the Academic Performance Index", dans Great Aspirations, Aldine Publishing Co., Chicago, 1964, pp. 256-268)". En outre, quant à la fidélité de cet indicateur, Massot a vérifié la stabilité des mesures d'une année à l'autre. "Le croisement de cette variable selon le niveau scolaire et le temps montre une concentration élevée des effectifs sur la diagonale; avec très peu de fluctuations extrêmes d'un temps à l'autre, elle témoigne ainsi d'une stabilité relative de la performance scolaire dans le temps".

Tableau 16

Résultats scolaires selon la voie
et le secteur en Sec. 1

MATH3

		75% et plus	66-74%	65% et moins	Total	
Public	Autres voies	.267 29,5	.384 42,5	.252 28,0	.903	100%
	Enrichie	555 79,7	122 17,5	21 2,8	698	
	Total	822 51,3	506 31,6	273 17,1	1 601	
Privé	Autres voies	10 30,3	11 33,3	12 36,4	33	
	Enrichie	128 63,0	60 29,6	15 7,4	203	
	Total	138 58,5	71 30,0	27 11,5	236	

Tableau 17

Résultats scolaires selon la voie
et le secteur en Sec. 5

MATH3

		75% et plus	66-74%	65% et moins	Total	
Public	Autres voies	.175 19,3	.406 44,7	.326 36,0	.907	100%
	Enrichie	378 51,1	269 36,4	92 12,5	739	
	Total	553 33,6	675 41,0	418 25,4	1 646	
Privé	Autres voies	22 43,1	20 39,2	9 17,7	51	
	Enrichie	77 44,8	73 42,4	22 12,8	172	
	Total	99 44,4	93 41,7	31 13,9	223	

les résultats sont inférieurs à 65% se chiffre à 13,9% au privé et 25,4% au public. Les distributions pour la voie enrichie sont beaucoup plus homogènes: 44,8% au privé et 51,1% au public de ces élèves se situent au delà de 75% alors que la proportion en-deça de 65% est la même (12%).

Ajoutons que, s'il n'y a pas d'écart entre voies au secteur privé, on note un écart important entre les voies au secteur public. Alors qu'en Sec. 1, les deux secteurs avaient des distributions différentes selon la voie, le secteur public garde des distributions différentes en raison de son mode d'organisation pendant que le secteur privé présente des distributions homogènes. Dans les deux secteurs, les notes ont baissé de Sec. 1 à Sec. 5. Nous retenons néanmoins l'absence de différence significative entre les distributions des résultats des élèves de voie enrichie, notre voie cible puisqu'elle regroupe 77% des élèves du secteur privé en Sec. 5.

A la fin du secondaire, les secteurs se distinguent quant à la proportion d'élèves ayant échoué dans une matière l'année précédente; cependant cette relation disparaît complètement en contrôlant la voie (tableau 18). Autrement dit, le moindre taux d'échec du secteur privé est induit par la composition de sa clientèle en terme de voie. Par exemple, si 19,8% de l'ensemble du privé et 34,2% de l'ensemble du public avouent un échec, pour la seule voie enrichie, 15,2% au privé et 18,8% au public en font autant.

Quant à la conservation de la voie enrichie à la fin des études secondaires, les secteurs sont différents. Tout d'abord, parce que plus d'élèves sont classés en voie enrichie au secteur privé en raison de la composition de sa clientèle (45,0% par comparaison à 31,5% au public). Mais aussi parce que les secteurs ont des effets différents sur chacune des voies (tableau 19). Le plus étonnant est que le secteur privé a un effet inverse sur chacune des voies. Ainsi, le taux de conservation de la voie enrichie au secteur privé est inférieur (49,5%) à celui du secteur public (57,2%); alors que le taux de passage en voie enrichie pour les autres voies est supérieur au secteur privé (14,8% par comparaison à 5,2%).

Tableau 18

Echec dans une matière l'année précédente, fin secondaire

MATH3

		Oui	Non	Total	
Public	Autres voies	425 46,7	484 53,3	909	100%
	Enrichie	139 18,8	599 81,2	738	
	Total	564 34,2	1 083 65,8	1 647	
Privé	Autres voies	18 35,3	33 64,7	51	
	Enrichie	26 15,2	145 84,8	171	
	Total	44 19,8	178 80,2	222	

Tableau 19

Conservation du rythme d'apprentissage:
MATH3 x MATH5, selon la voie et le secteur

		MATH5 autres voies	Enrichie	Total
	MATH3			
Public	Autres voies	517 94,8	28 5,2	545
	Enrichie	241 42,8	321 57,2	562
	Total	758 68,5	349 31,5	1 107
Privé	Autres voies	23 85,2	4 14,8	27
	Enrichie	92 50,5	90 49,5	182
	Total	115 55,0	94 45,0	209

Finalement, il n'y a aucune différence entre les secteurs quant à l'abandon temporaire; que ce soit de façon globale ou en contrôlant la voie. Quelque 3,6% des élèves du privé et 5,0% des élèves du public ont "droppé" à un moment ou l'autre. (tableau 20)

On note en cours d'analyse trois situations possibles. Tout d'abord, aucune influence de la voie ou du secteur dans le cas d'un abandon temporaire. Deuxièmement, une influence de la voie sans influence du secteur quant au taux d'échec l'année précédente; tout se passe comme si le taux d'échec inférieur du secteur privé pouvait être imputé à une sélection selon la voie.

Troisièmement, en certains cas on retrouve une combinaison de l'influence du secteur et de l'influence de la voie qui se présente de deux manières. Au terme du secondaire, la distribution des notes diffère dans les deux secteurs mais il n'y a pas de différence pour les élèves de voie enrichie. En d'autres mots, les élèves de voie enrichie réussissent de façon similaire, qu'ils soient dans un secteur ou dans l'autre. Comme la majorité des élèves du secteur privé sont de voie enrichie, nous optons plutôt pour l'hypothèse de sélection. D'autre part, cette combinaison se présente aussi de façon paradoxale comme nous venons de le voir à propos de la rétention en voie enrichie. Les secteurs ont un effet différent sur chacune des voies; le secteur privé a même un effet inverse sur les voies. Nous tenterons d'éclairer ultérieurement ces premières observations.

Nous concluons donc que la réussite scolaire, mesurée par les résultats scolaires et le taux d'échec à la fin du secondaire, paraît relever plutôt de la voie, sans que le secteur n'introduise d'écart significatif. Ceci nous amène à penser que l'hypothèse de sélection-confirmation explique davantage l'accomplissement des élèves du secteur privé que l'hypothèse prêtant une efficacité différente aux secteurs.

Tableau 20

Abandon temporaire de l'école au cours des études secondaires, selon la voie et le secteur

		Oui	Non	Total	
Public	Autres voies	62	852	914	100%
		6,7	97,3		
	Enrichie	21	715	736	
		2,8	97,2		
	Total	83	1 567	1 650	
		5,0	95,0		
Privé	Autres voies	4	47	51	
		7,8	92,2		
	Enrichie	4	169	173	
		2,3	97,7		
	Total	8	216	224	
		3,6	96,4		

C) Conclusion

Les secteurs se distinguent d'abord quant à un recrutement différent en termes de rythme d'apprentissage et au taux de mobilité qu'ils engendrent. Le secteur privé recrute des élèves de voies enrichie et régulière dont une proportion élevée (30%) quittent. Pour sa part, le secteur public accueille les élèves de toutes les voies et seuls 4% des élèves rejoignent le secteur privé.

La motivation à l'étude (importance accordée aux résultats scolaires et intérêt à apprendre) permet de caractériser les élèves des deux secteurs, indépendamment de la voie, du début à la fin du secondaire. Ceci étaye l'hypothèse de sélection: il semble que le secteur privé attire des élèves intéressés à apprendre et à réussir. La discipline caractériserait davantage le climat associé au secteur privé en Sec. 5, bien que les élèves des deux secteurs aient partagé la même conscience de la discipline en Sec. 1.

Si le sentiment d'unité est plus prononcé en Sec. 1 et Sec. 5 au privé, cette différence entre secteurs se double d'une polarisation entre les voies au secteur privé en Sec. 1 et Sec. 5. Les élèves du secteur privé semblent plus satisfaits de leurs relations avec le personnel de l'école que ceux du public. A cette constatation générale s'ajoute une variation selon la voie, soit au secteur public, soit au secteur privé. Il faut donc compter à la fois sur l'influence du secteur et l'influence de la voie pour expliquer les différences globales entre secteurs.

Les élèves du secteur privé se déclarent plus satisfaits, indépendamment de la voie, du contenu des cours et des méthodes pédagogiques en dernière année; toutefois, la satisfaction quant au contenu des cours varie au secteur public. Néanmoins, tous partagent à peu près la même conception de l'école et à peu près la même satisfaction quant à l'organisation de l'horaire et quant à l'équipement et l'aménagement des locaux de l'école.

En ce qui a trait à la réussite scolaire mesurée par les résultats scolaires et les proportions d'échecs, l'influence de la voie paraît prépondérante, sans que le secteur n'introduise d'écart significatif.

Nous pouvons donc tirer deux conclusions provisoires. En premier lieu, si les secteurs se distiguent à propos de bon nombre de dimensions du climat, très souvent l'explication de ces distinctions tient à l'influence du secteur et à l'influence de la voie combinées. Il nous est encore difficile de déterminer dans quelle mesure ces distinctions de climat découlent d'une stricte sélection ou du mode opératoire propre à chacun des secteurs. En second lieu, quoique l'ensemble des élèves du secteur privé réussissent mieux que l'ensemble des élèves du secteur public, la réussite scolaire paraît relever plutôt de la voie, sans que le secteur n'introduise d'écart significatif. Ce qui nous incite à retenir l'hypothèse de sélection-confirmation.

Si les élèves du secteur privé se démarquent de leurs pairs du public, ceux-ci se caractérisent peut-être moins par leurs aptitudes intellectuelles qu'en ce qu'ils partagent certaines valeurs reliées au climat. Nous venons tout juste d'effectuer la première étape de la démonstration en observant indirectement le processus de sélection ou de transformation. L'examen de la configuration des secteurs au début et à la fin du secondaire nous a permis d'identifier les traits plus étroitement associés à l'un et à l'autre secteurs. Comme nous disposons de données longitudinales, nous pourrons dans la seconde étape observer directement le processus de sélection ou de transformation en comparant l'évolution des groupes d'élèves mobiles et des groupes d'élèves stables des deux secteurs.

CHAPITRE IV

Sélection et transformation

Sachant qu'il existe des différences de climat entre secteurs et que, à voie égale, les étudiants réussissent de façon assez similaire, nous tenterons d'estimer maintenant si les différences observées sont attribuables à une sélection ou à une transformation des étudiants.

A) Comparaison des mobiles et des stables

En premier lieu, nous examinerons si, à voie égale, l'école produit une transformation ou une sélection en comparant l'évolution des élèves mobiles et des élèves stables. Au chapitre précédent, nous avons établi en comparant les secteurs à voie contrôlée quels traits caractérisent les secteurs; c'est-à-dire en mesurant l'association entre chaque secteur et ces traits. Parallèlement, nous avons aussi constaté que l'hétérogénéité du secteur public atténue les différences de perception entre les voies et que l'homogénéité du secteur privé et son esprit de compétition favorisent une polarisation entre voies.

Nous avons retenu que la motivation à l'étude caractérise de façon constante les élèves du secteur privé; la présence de cette caractéristique dès Sec. 1 mène à l'hypothèse de sélection. Qu'à l'absence de différence quant à la perception de la discipline entre secteurs au début du secondaire succède un sentiment de discipline plus évident au secteur privé, d'ailleurs marqué différemment selon la voie; ceci favorise l'hypothèse de transformation. Que le sentiment d'unité significativement plus élevé dès Sec. 1 au secteur privé incline à l'hypothèse de sélection alors que, simultanément, la polarisation entre les voies, au secteur privé incline à l'hypothèse de transformation. Qu'à la fin du secondaire, la réussite scolaire mesurée par les résultats scolaires et le taux d'échec dans une matière paraît relever plutôt de la voie pour la majorité des élèves, sans que le secteur n'introduise d'écart significatif. Ceci donne à penser que l'hypothèse de sélection-confirmation explique davantage

l'accomplissement des élèves du secteur privé que l'hypothèse prêtant une efficacité différente aux secteurs.

Identifier les traits associés plus étroitement à l'un et l'autre secteurs constituait la première étape de la vérification de nos hypothèses de transformation et de sélection-confirmation. La seconde étape consiste à isoler les élèves mobiles et les élèves stables des deux secteurs pour comparer leur évolution (Boudon et Lazarsfeld, 1969).

Nous avons subdivisé l'échantillon en quatre sous-échantillons: les stables du public, les stables du privé, les mobiles public-privé et les mobiles privé-public. Isoler les élèves mobiles et les élèves stables en sous-populations comparables aide, d'une part, à caractériser les secteurs en portant notre attention sur les groupes stables en tant que pôles de référence. D'autre part, grâce à cette subdivision, nous essaierons de voir si l'école agit surtout en transformant ou en sélectionnant, en comparant les sous-populations dès la première année du niveau secondaire quant à des indicateurs liés au climat pédagogique et, en second lieu, à la réussite scolaire.

Nous poursuivrons notre analyse en comparant d'abord synchroniquement les sous-populations à deux moments: Sec. 1 et Sec. 5 - et en quelques occasions en Sec. 3 -; ensuite, en les comparant diachroniquement de Sec. 5 à Sec. 1. Nous maintenons toujours la voie comme variable contrôle. Par ailleurs, nous accorderons moins d'importance aux réponses des élèves mobiles en Sec. 3 car ils ne changent pas tous de secteur au même moment, quoique la majorité l'ait fait avant la fin de Sec. 3.

L'hypothèse de transformation veut que ce soit la présence des élèves dans un secteur qui régisse leurs attitudes, perceptions et performances à un moment donné. Selon cette hypothèse, les mobiles public-privé, pareils aux stables du secteur public en Sec. 1, seraient pareils aux stables du secteur privé en Sec. 5. Inversement, les mobiles privé-public, pareils aux stables du privé en Sec. 1, seraient pareils aux

stables du public en Sec. 5. Selon l'hypothèse de sélection-confirmation, bien que la présence des élèves dans un secteur influe sur leurs attitudes et perceptions comme dans le cas des variables contextuelles, les caractéristiques des élèves mobiles devraient, en s'écartant de leurs confrères stables de secteur, se rapprocher dès Sec. 1 des caractéristiques des élèves stables du secteur qu'ils rejoindront par la suite. Ainsi, les mobiles public-privé se distingueraient dès Sec. 1 des stables du public en montrant les traits associés au secteur privé plus fréquemment. Réciproquement, les mobiles privé-public se distingueraient des stables du privé en possédant à un moindre degré les traits caractéristiques du secteur privé.

L'observation des sous-populations depuis Sec. 1 permet de penser qu'un processus de sélection existe dans la mesure où, dès ce moment, les mobiles public-privé citent certains traits, associés au secteur privé plus souvent que les stables du public et les mobiles privé-public, moins souvent que les stables du privé. Au terme des études secondaires, les mobiles public-privé reflètent le plus souvent les caractéristiques des stables du privé mais les mobiles privé-public, qui n'avaient pu assimiler à un degré aussi élevé les traits des stables du privé, figurent comme des laissés-pour-compte à la fin du parcours. Tous les pourcentages mentionnés ont été vérifiés à l'aide de tests de différence de proportions pour chacune des voies ($p < 0.05$). En outre, les commentaires se basent aussi sur les modèles testés à l'aide d'ANOMHI.

a) Climat scolaire

Interrogés en Sec. 1 sur l'importance accordée aux notes par les étudiants dans leur école, les mobiles public-privé répondaient vrai plus souvent que les stables du public; cet écart était encore plus marqué dans les autres voies (86,4% > 77,4%). En Sec. 5, leur motivation pour la réussite semble même surpasser celle des stables du privé; surtout dans les autres voies (94,9% > 83,3%). Quant aux mobiles privé-public, ils percevaient en Sec. 1 une motivation un peu plus accentuée que les stables

du privé (enrichie: 92,8% > 87,1%); peut-être ressentaient-ils un peu plus vivement la compétition. Cependant, ils situent l'importance des notes dans leur milieu au niveau le plus bas de tous en Sec. 5 (mobiles privé-public: 42,9% < stables public: 69,1%). Quoiqu'il soit clair d'après les réponses que les mobiles et les stables se réfèrent au même milieu, les écarts notés entre stables et mobiles, du même secteur à propos de leur perception de cette variable contextuelle donnent à penser qu'il existe une sélection ou auto-sélection puisque les mobiles public-privé sont plus sensibles à cette caractéristique du privé en Sec. 1 que les stables du public; et au moins tout aussi conscients de l'importance des notes que les stables du privé en Sec. 5 (tableau 21). Ceci confirme l'association entre la présence constante de la motivation à l'étude et une sélection ou auto-sélection comme elle était apparue au chapitre précédent.

Quand on demande aux étudiants en Sec. 1 si, dans leur école, la plupart des professeurs accordent beaucoup d'importance à la discipline, on se rend compte qu'il n'y a pas de relation spécifique, ni entre les sous-populations et la discipline, ni entre la voie et la discipline. Dans les deux secteurs, les étudiants répondent vrai dans une proportion de 90%. Cependant en Sec. 3 et Sec. 5, apparaît une relation spécifique entre les secteurs et la discipline. Les stables du privé perçoivent plus de discipline que le groupe stable du public; 89,5% par comparaison à 77,7% en Sec. 3, et 80,3% par comparaison à 51,5% en Sec. 5. A la fin du secondaire, l'importance accordée à la discipline est plus faible qu'au début; chez les stables du public, elle a beaucoup baissé mais elle demeure à un niveau très élevé chez les stables du privé. Parmi les mobiles, on note des écarts entre les voies, plus accentués d'ailleurs au secteur privé. Les mobiles public-privé d'autres voies répondent vrai (89,7%) plus souvent que ceux de voie enrichie (73,9%). Ces proportions sont de 36,3% pour autres voies et 41,8% pour enrichie parmi les mobiles privé-public. Ainsi en Sec. 5, les mobiles public-privé voient dans l'ensemble autant de discipline que les stables du privé et les mobiles privé-public, moins que les stables du public. Le fait que les secteurs se distinguent en Sec. 5

Tableau 21

MATH3 "Les étudiants accordent beaucoup d'importance aux notes dans votre école (Vrai)", selon la voie et la sous-population.

		Sec. 1	Sec. 5
Public	Autres voies	77,4 (863)	71,4 (889)
	Enrichie	72,3 (670)	66,2 (686)
Public-privé	Autres voies	86,4 (37)	94,9 (39)
	Enrichie	77,2 (22)	95,7 (23)
Privé-public	Autres voies	90,9 (22)	36,4 (22)
	Enrichie	92,8 (52)	45,5 (55)
Privé	Autres voies	100,0 (10)	83,3 (13)
	Enrichie	87,1 (140)	93,3 (149)

Tableau 22

MATH3 "La plupart des professeurs attachent beaucoup d'importance à la discipline (Vrai) dans votre école", selon la voie et la sous-population.

		Sec. 1	Sec. 5
Public	Autres voies	90,6 (867)	51,3 (900)
	Enrichie	90,8 (664)	51,9 (684)
Public-privé	Autres voies	97,2 (37)	89,7 (38)
	Enrichie	86,3 (22)	73,9 (23)
Privé-public	Autres voies	90,9 (22)	36,3 (22)
	Enrichie	88,6 (52)	41,8 (55)
Privé	Autres voies	90,0 (10)	83,3 (12)
	Enrichie	88,6 (141)	80,0 (148)

alors qu'ils étaient semblables en Sec. 1 et la présence du phénomène de polarisation entre voies propres au secteur privé parmi les mobiles public-privé alors qu'on ne remarque aucune distinction parmi les mobiles privé-public nous amènent à retenir l'hypothèse de transformation (tableau 22). Au chapitre précédent, nous avions établi quant à la perception de la discipline que, s'il n'y avait aucune influence de la voie ou du secteur en Sec. 1, non seulement en Sec. 5 la discipline paraissait plus évidente au secteur privé mais encore le sentiment de discipline s'y marquait différemment selon la voie. Ceci favorisait l'hypothèse de transformation.

Toutefois, l'évolution des groupes de mobiles suscite un commentaire en l'absence de tendance générale. Par exemple, parmi les mobiles public-privé, ceux d'autres voies ressentaient en Sec. 1 davantage l'importance de la discipline que ceux d'autres voies du groupe stable (97,2% > 90,6%); alors que ceux de voie enrichie perçoivent un peu moins de discipline que leurs pairs du groupe stable (86,3% < 90,8%). En Sec. 5, ces mobiles d'autres voies ressentent encore un peu plus de discipline que les stables du privé (89,7% > 83,3%); et ceux de voie enrichie en sont un peu moins conscients que les stables du privé (73,9% < 80,0%). Il ne semble pas exister de forme de discipline optimale. C'est probablement ce qu'on souligne en notant qu'une des attentes contradictoires auxquelles est soumise l'école consiste à inculquer à la fois le respect de la discipline, de l'autorité, et l'autonomie. Une étude ethnographique sur l'efficacité du style pédagogique des écoles Amish de Pennsylvanie et celui des écoles publiques américaines (McDermott, 1977) montre que la forme de discipline adéquate varie beaucoup selon le contexte et les élèves.

Tout au long des études secondaires, le sentiment d'unité parmi les étudiants est plus prononcé au secteur privé; cependant, au terme du secondaire, il a baissé globalement de la même manière dans les deux secteurs et l'écart entre secteurs se maintient à environ 25%. En Sec. 1, les stables du secteur privé partageaient de loin le plus fort sentiment d'unité (96,9%). Déjà, les mobiles privé-public le ressentaient à un moindre degré (79,2%). Les stables du secteur public percevaient une faible unité (67,2%) et le sentiment d'unité était à peine plus marqué

chez les mobiles public-privé (70,7%). En Sec. 5, le sentiment d'unité a fléchi au secteur privé (83%) et au secteur public (54%). Les mobiles privé-public, qui sentaient de façon marquée moins d'unité - surtout en voie enrichie - que les stables du privé en Sec. 1 (79,2% < 96,9%), en voient maintenant moins (45,4%) que les stables du public. Les mobiles public-privé, qui voyaient autant d'unité que les stables du public en Sec. 1, en voient nettement moins que les stables du privé en Sec. 5 (73,2% < 83,1%). En outre, on note en Sec. 1 et Sec. 5 une polarisation entre les voies au secteur privé. Ainsi en Sec. 1, dans le groupe stable du privé, le sentiment d'unité atteint 98,3% des élèves de voie enrichie et 77,7% de ceux d'autres voies. Parmi les mobiles privé-public où ce sentiment est déjà moindre, on retrouve la même distinction entre voies; 84,0% des élèves de voie enrichie et 68,2% des élèves d'autres voies sont d'accord avec ce sentiment d'unité. La voie enrichie voit toujours plus d'unité. Quoiqu'il soit évident d'après les réponses que les mobiles et les stables se réfèrent au même milieu, les écarts notés entre les stables du privé et les mobiles privé-public en Sec. 1 et les mobiles public-privé en Sec. 5 à propos de leur perception de cette variable contextuelle, de même que la polarisation entre les voies au secteur privé, donnent à penser qu'il existe un processus de sélection-homogénéisation au secteur privé (tableau 25). Rappelons qu'au chapitre précédent, dans la mesure où le sentiment d'unité était significativement plus élevé dès Sec. 1 au secteur privé, il inclinait à la sélection; mais, simultanément, dans la mesure où la perception de ce sentiment se polarisait entre voies au secteur privé, il incitait à penser que les secteurs fonctionnaient différemment.

Au début et au terme du secondaire, le secteur marque son influence, indépendamment de la voie, sur les relations professeurs-étudiants. En Sec. 1, les stables du public se déclarent moins satisfaits que les stables du privé; 31,5% des stables du privé et 13,8% des stables du public se déclarent très satisfaits. Les mobiles privé-public sont clairement moins satisfaits (24,3%) que les stables du privé et les mobiles public-privé paraissent un peu moins satisfaits (10,2%) que le groupe stable du

Tableau 23

MATH3 "Il n'y a pas tellement d'unité parmi les étudiants dans votre école (Faux)", selon la voie et la sous-population.

		Sec. 1	Sec. 5
Public	Autres voies	66,2 (851)	54,7 (876)
	Enrichie	68,2 (662)	52,1 (680)
Public-privé	Autres voies	69,4 (36)	79,0 (38)
	Enrichie	72,7 (22)	63,6 (23)
Privé-public	Autres voies	68,2 (22)	50,0 (22)
	Enrichie	84,0 (50)	43,6 (55)
Privé	Autres voies	77,7 (9)	66,7 (12)
	Enrichie	98,3 (122)	84,4 (149)

public. De façon générale en Sec. 5, les étudiants du secteur privé sont plus satisfaits; 39,6% des stables du privé et 21,7% des stables du public se déclarent très satisfaits. Les mobiles public-privé paraissent encore plus satisfaits (47%) que le groupe stable du privé (39,6%). Quant aux mobiles privé-public, ils sont clairement moins satisfaits (13,0%) que les stables du public (21,7%). (tableau 24)

L'influence du secteur se manifeste, indépendamment de la voie, dans la satisfaction des élèves à propos du contenu des cours et des méthodes pédagogiques en dernière année. En effet, 9,7% des stables du public et 31,3% des stables du privé s'affirment très satisfaits du contenu des cours. Si les mobiles privé-public de voie enrichie sont moins satisfaits que les stables du public en voie enrichie (enrichie: 3,7% < 12,2%, autres voies: 9,1% ≃ 7,7%), les mobiles public-privé sont plus satisfaits que les stables du privé, surtout s'ils sont de voie enrichie (enrichie: 52,2% > 31,8%, autres voies: 46,1% > 25,0%). A propos des méthodes pédagogiques, 6,4% des stables du public et 27,3% des stables du privé se disent très satisfaits. Si les mobiles privé-public de voie enrichie sont aussi satisfaits que les stables du public, ceux d'autres voies sont nettement plus satisfaits (13,6% > 6,6%); alors que les mobiles public-privé sont aussi satisfaits que les stables du privé des méthodes pédagogiques. (tableau 25)

Précisons qu'en principe les deux secteurs dispensent les programmes de cours que définit le ministère de l'Education. Ces programmes laissent cependant assez de latitude aux professeurs quant au contenu précis des cours et à la façon de couvrir le champ délimité. Le latin s'ajoute aux autres matières plus fréquemment au privé qu'au public. Le secteur privé offre la certitude de la tradition, comme il le souligne lui-même (A.I.E.S., 1977: 12-13):

> "de par les valeurs fondamentales pour le peuple québécois qu'elles ont su préserver, comme la langue, la foi, la culture et la fierté nationale... elles offrent à tous leurs élèves, l'histoire et la géographie nationales dont, à juste titre, on reproche l'absence dans beaucoup de

Tableau 24

MATH3 Satisfaction à propos des relations professeurs-étudiants dans l'école. (Très satisfaits), selon la voie et la sous-population.

		Sec. 1	Sec. 5
Public	Autres voies	11,2 (864)	21,9 (890)
	Enrichie	17,2 (665)	21,5 (688)
Public-privé	Autres voies	8,1 (37)	46,1 (39)
	Enrichie	13,6 (22)	47,8 (23)
Privé-public	Autres voies	22,7 (22)	18,1 (22)
	Enrichie	25,0 (52)	10,9 (55)
Privé	Autres voies	40,0 (10)	16,6 (12)
	Enrichie	30,9 (139)	41,5 (149)

Tableau 25

Satisfaction à propos du contenu des cours et des méthodes pédagogiques (Très satisfaits) selon la voie et la sous-population en Sec. 5

		Contenu	Méthodes
Public	Autres voies	7,7 (892)	6,6 (888)
	Enrichie	12,2 (681)	6,0 (679)
Public-privé	Autres voies	46,1 (39)	33,3 (39)
	Enrichie	52,2 (23)	30,4 (23)
Privé-public	Autres voies	9,1 (22)	13,6 (22)
	Enrichie	3,7 (55)	5,5 (55)
Privé	Autres voies	25,0 (12)	25,0 (12)
	Enrichie	31,8 (148)	27,5 (149)

> programmes des écoles publiques. Elles dispensent un enseignement de la langue maternelle fondé sur des valeurs essentielles dont on a pu se moquer quelques fois mais qu'aujourd'hui on doit reconnaître comme telles".

Il semble que l'effort d'expérimentation, de renouvellement de l'enseignement à la suite de la réforme scolaire soit venu surtout du secteur public. Un professeur du secteur privé (A.I.E.S., 1971: 60-61) suggérait même qu'une des raisons d'être de ce secteur soit l'expérimentation et constatait qu'en ce domaine, il restait beaucoup à faire. "Ma connaissance des institutions privées est évidemment fort limitée, mais le peu que j'en connais me permet de dire que les institutions privées ne me semblent pas toujours caractérisées par leur dynamisme et leur créativité".

La pédagogie traditionnelle vise à rapprocher les élèves de normes et de modèles quantitatifs et qualitatifs définis, afin qu'ils puissent remplir des fonctions sociales. Par normes quantitatives, on entend les rites de conduite et de comportement que doit respecter l'enfant en tant qu'élève. Tout au long de leur cheminement scolaire, les élèves seront jugés et notés selon leur rendement dans différentes matières à l'aide d'exercices, d'examens et de tests. En tant qu'expert et évaluateur, le professeur détient l'autorité. La société est vue de manière stable. La pédagogie traditionnelle vise la transmission de connaissances, de savoirs.

Le Rapport Parent ne s'inspirait pas uniquement du modèle pédagogique traditionnel. En prônant des objectifs d'épanouissement de la personne et de démocratisation, il ouvrait la porte au modèle réformiste. Le modèle pédagogique réformiste a comme objectif de favoriser le développement intégral, l'autonomie, l'adaptation au changement et les capacités créatrices de l'ensemble des élèves (Lépine, 1977).

Après avoir examiné leur appréciation des contenus de cours et des méthodes pédagogiques, nous verrons que, quoique les élèves des deux secteurs semblaient partager la même conception de l'école de façon globale - comme nous l'avons vu au chapitre précédent -, les groupes de mobiles se distinguent de leurs pairs. En effet, au début du secondaire, 69,6% du groupe stable du secteur privé et 78,2% des stables du secteur public souhaitaient que l'école soit davantage un lieu où apprendre à penser par soi-même; les pôles de référence se distinguent maintenant alors que dans la comparaison globale des secteurs, aucune influence du secteur ou de la voie ne ressortait. Au même moment, les mobiles privé-public formulaient ce souhait beaucoup plus vivement que les stables du privé (84,2%) et les mobiles public-privé, à peine plus que le groupe stable du public (82,3%). A la fin du secondaire, il n'y a pas de différence entre les mobiles privé-public et les stables du public de voie enrichie, mais dans les autres voies ce souhait paraît moins important aux yeux des mobiles privé-public (63,6% < 76,4%); cependant, il n'apparaît pas de distinction entre mobiles public-privé et stables du privé. Au fil du temps, ce souhait a fléchi dans les deux groupes stables mais de façon plus accusée au secteur privé (privé: 61,4% et public: 72,1%). (tableau 26)

Si en Sec. 1, environ 82% de l'ensemble des étudiants souhaitaient, sans distinction de secteur ou de voie, que l'école continue davantage l'éducation commencée par les parents, à la fin du secondaire, l'influence de la voie sur cette conception ne joue pas de la même façon dans toutes les sous-populations. Dans les deux groupes de mobiles, les élèves de voie enrichie appuient ce souhait autant que tous les stables. Mais ceux d'autres voies se distinguent par un appui beaucoup plus marqué de ce souhait. (tableau 27)

b) Réussite scolaire

Voyons maintenant comment réussissent les mobiles d'un secteur à l'autre en comparant quelques indicateurs de réussite scolaire. En Sec. 1, les mobiles public-privé réussissent mieux que le groupe stable du public surtout s'ils sont d'autres voies (plus de 75%: 39,6% > 29,0%).

Tableau 26

MATH3 Souhait que l'école soit davantage un lieu où apprendre à penser par soi-même (oui) , selon la voie e. la sous-population.

		Sec. 1	Sec. 5
Public	Autres voies	78,8 (867)	76,4 (887)
	Enrichie	77,4 (671)	66,4 (684)
Public-privé	Autres voies	82,0 (39)	63,1 (38)
	Enrichie	82,6 (23)	69,6 (23)
Privé-public	Autres voies	85,7 (21)	63,6 (22)
	Enrichie	83,6 (54)	70,9 (55)
Privé	Autres voies	50,0 (12)	66,6 (12)
	Enrichie	72,6 (146)	61,0 (149)

Tableau 27

MATH3 Souhait que l'école continue davantage l'éducation commencée par les parents (oui) , selon la voie et la sous-population.

		Sec. 1	Sec. 5
Public	Autres voies	82,4 (864)	75,8 (887)
	Enrichie	81,6 (671)	77,3 (684)
Public-privé	Autres voies	79,4 (39)	94,7 (38)
	Enrichie	78,3 (23)	73,9 (23)
Privé-public	Autres voies	72,7 (21)	95,4 (22)
	Enrichie	77,7 (54)	74,5 (55)
Privé	Autres voies	75,0 (12)	75,0 (12)
	Enrichie	85,6 (146)	72,0 (148)

Les mobiles privé-public réussissent moins bien que les stables du privé, surtout en voie enrichie (plus de 75%: 54,5% <65,7%). Dans l'ensemble, on trouve relativement plus d'élèves dont les notes sont supérieures à 75% au secteur privé; bien que les élèves de voie enrichie soient relativement plus nombreux à franchir 75% au secteur public qu'au secteur privé, pendant que les notes des élèves d'autres voies se situent en deça de 65% un peu plus souvent au privé qu'au public. Ceci s'explique par le système des voies d'apprentissage du public, elles-mêmes homogènes, qui favorisent la dispersion entre les voies. (tableau 28)

Néanmoins, au terme du secondaire, on constate que les mobiles public-privé, qui réussissaient mieux que les stables du secteur public au début du secondaire, réussissent mieux que les stables du privé, surtout ceux d'autres voies (46,1% >33,3%). Et les mobiles privé-public, qui réussissaient moins bien que le groupe stable du privé en Sec. 1, réussissent même moins bien que les stables du public en Sec. 5. Au demeurant, nous avons déjà établi que l'influence de la voie est prépondérante en Sec. 5; c'est-à-dire qu'il n'y a pas de différence significative entre les distributions des élèves de voie enrichie des deux secteurs, notre voie cible puisqu'elle regroupe 77% des élèves du secteur privé en Sec. 5. Tout ceci donne à penser que la réussite scolaire des élèves au secteur privé repose sur la sélection puisque l'évolution des groupes de mobiles permet de dire qu'un élève réussit de façon similaire d'un secteur à l'autre. (tableau 29)

Quant au taux d'échecs, dans au moins une matière l'année précédente, nous pouvons établir l'influence prépondérante de la voie en comparant les deux groupes stables. En effet, en Sec. 3 les élèves de voie enrichie - la majorité au secteur privé - des deux secteurs ont le même taux d'échec; quant aux élèves d'autres voies, ceux du secteur privé ont relativement plus d'échecs (41,6% >26,4%). En Sec. 5, quelle que soit la voie, les secteurs montrent pratiquement les mêmes taux d'échecs; ainsi en voie enrichie, 14,8% des élèves stables du secteur privé et 18,4% des élèves stables du public avouent un échec; ces proportions sont de 42,9%

Tableau 28

MATH3 Résultats scolaires selon la voie et la sous-population en Sec. 1

		75% et plus	66-74%	65% et moins	Total
Public	Autres voies	252 29,0	366 42,2	247 28,8	865
	Enrichie	536 79,4	118 17,4	21 3,2	675
Public-privé	Autres voies	15 39,6	18 47,3	5 13,1	38
	Enrichie	19 82,6	4 17,4	-	23
Privé-public	Autres voies	7 31,8	7 31,8	8 36,2	22
	Enrichie	30 54,5	20 36,3	5 9,2	55
Privé	Autres voies	3 27,4	4 36,3	4 36,3	11
	Enrichie	98 65,7	40 27,0	10 7,3	148

Tableau 29

MATH3 Résultats scolaires selon la voie et la sous-population en Sec. 5

		75% et plus	66-74%	65% et moins	Total
Public	Autres voies	172	395	318	885
		19,5	44,6	35,9	
	Enrichie	359	245	80	684
		52,9	35,8	11,7	
Public-privé	Autres voies	18	14	7	39
		46,1	35,8	18,1	
	Enrichie	11	10	2	23
		47,8	43,5	8,7	
Privé-public	Autres voies	3	11	8	22
		13,6	50,0	36,4	
	Enrichie	19	24	12	55
		34,5	43,6	21,9	
Privé	Autres voies	4	6	2	12
		33,3	50,0	16,7	
	Enrichie	66	63	20	149
		44,0	42,0	13,3	

et 46,7% pour les autres voies. Par comparaison, les mobiles public-privé ont sensiblement les mêmes taux d'échec que les stables du privé, quelle que soit la voie; et les mobiles privé-public de voie enrichie ont nettement plus d'échecs que ceux du public (26,4% > 18,4%) alors que les élèves d'autres voies, mobiles et stables, montrent les mêmes taux (43,5% ≃ 46,7%). Nous retenons donc l'hypothèse de sélection et ajoutons que les élèves connaissent la même probabilité d'échec qu'ils soient inscrits dans un secteur ou dans l'autre. (tableau 30)

En vérifiant d'abord pour les deux groupes stables, on constate une forte persistance de la voie quel que soit leur secteur. Ainsi pour la voie enrichie, 56,9% des élèves du public et 57,6% des élèves du privé demeurent en enrichie en Sec. 5, alors que pour les autres voies, 4,6% des élèves au public et 33,4% des élèves inscrits au privé passent en voie enrichie de Sec. 3 à Sec. 5. En comparant maintenant les mobiles, on constate que les élèves de voie enrichie du groupe public-privé demeurent en voie enrichie plus souvent (71,4%) que ceux de voie enrichie du groupe privé-public (28,8%). Comme la proportion de rétention en voie enrichie dans les groupes stables est de 57%, on peut affirmer que cette proportion chez les mobiles public-privé est supérieure et chez les mobiles privé-public, inférieure à l'ensemble. Par contre pour les autres voies, le taux de passage en voie enrichie chez les mobiles public-privé est à la fois semblable à celui des stables du privé et supérieur à celui des stables du public. Alors que pour les mobiles privé-public, il est supérieur à celui des stables du public et inférieur à celui des stables du privé. Par conséquent, malgré les variations dans les sous-populations de mobiles et nous appuyant sur le fait que la majorité de la clientèle du privé est de voie enrichie, nous considérons la voie prépondérante et retenons l'hypothèse de sélection. (tableau 31)

Au chapitre précédent, nous avions conclu que la réussite scolaire, mesurée par les résultats scolaires et le taux d'échec, paraissait relever plutôt de la voie, sans que le secteur n'introduise d'écart significatif. L'hypothèse de sélection-confirmation expliquait ainsi davantage

Tableau 30

MATH3 Echec dans une matière l'année précédente en Sec. 3 et Sec. 5 selon la voie et la sous-population.

		Sec. 3	Sec. 5
Public	Autres voies	26,4 (892)	46,7 (886)
	Enrichie	3,6 (687)	18,4 (685)
Public-privé	Autres voies	20,5 (39)	33,3 (39)
	Enrichie	8,7 (23)	17,4 (23)
Privé-public	Autres voies	50,0 (22)	43,5 (22)
	Enrichie	16,4 (55)	26,4 (53)
Privé	Autres voies	41,6 (12)	42,9 (12)
	Enrichie	4,0 (150)	14,8 (148)

Tableau 31

Conservation du rythme d'apprentissage: MATH3 x MATH5, selon la voie et la sous-population

		Autres voies	Enrichie	Total
Public	Autres voies	500 95,4	22 4,6	522
	Enrichie	237 43,1	311 56,9	548
Public-privé	Autres voies	17 73,9	6 26,1	23
	Enrichie	4 28,6	10 71,4	14
Privé-public	Autres voies	17 88,9	1 11,1	18
	Enrichie	37 71,2	15 28,8	52
Privé	Autres voies	6 66,6	3 33,4	10
	Enrichie	55 42,4	75 57,6	127

l'accomplissement des élèves du secteur privé que l'hypothèse prêtant une efficacité différente aux secteurs.

Finalement, parmi ces étudiants ayant complété leurs études secondaires, on ne remarque aucune relation spécifique entre secteur et dropping out. Ce fait tend à infirmer le préjugé populaire voulant que les enfants risquent davantage d'interrompre leurs étude s'ils s'inscrivent au secteur public. (tableau 32)

c) Processus

Résumons maintenant nos observations. Les mobiles public-privé dès Sec. 1 semblaient accorder plus d'importance aux résultats scolaires et avaient de meilleures notes que leurs confrères stables du secteur public. Au terme du secondaire, ils ont de meilleures notes et un taux de rétention en voie enrichie plus élevé que les élèves du groupe stable du privé. Pour leur part, les mobiles privé-public ressentaient davantage l'importance des résultats scolaires et recevaient des notes plus faibles que les stables du privé en Sec. 1. A la fin du secondaire, leurs notes et leur taux de rétention en voie enrichie sont encore inférieurs par comparaison aux stables du secteur public. Dans la mesure où, dès le début de leurs études secondaires, les mobiles ressortent comme différents de leurs confrères, nos observations tendent à démontrer qu'il existe un processus de sélection plutôt qu'un processus de transformation. Lorsqu'au terme des études secondaires, les mobiles public-privé ont pour partage une réussite scolaire similaire et même meilleure que celle du groupe stable du privé, les mobiles privé-public connaissent une réussite plus "décevante" que celle du groupe stable du public. Par comparaison à un système compréhensif, un système sélectif ne connaît que le succès, car ses demi-réussites et ses échecs ne sont plus là en fin de parcours pour être comptabilisés. Ainsi, à cette sélection se greffe un rôle de confirmation.

Tableau 32

Abandon temporaire de l'école au cours des études secondaires, selon la voie et la sous-population

		Oui	Non	Total
Public	Autres voies	60 6,8	832 93,2	892
	Enrichie	17 2,5	665 97,5	682
Public-privé	Autres voies	4 10,3	35 89,7	39
	Enrichie	1 4,3	22 95,7	23
Privé-public	Autres voies	2 9,1	20 90,9	22
	Enrichie	4 9,1	50 90,9	54
Privé	Autres voies	0 -	12 100,0	12
	Enrichie	3 2,0	147 98,0	150

De plus, on avait demandé aux étudiants en Sec. 1 comment ils se classaient par rapport à la moyenne. Les mobiles public-privé se situaient plus souvent au-dessus de la moyenne que leurs confrères stables de même voie. Ils estimaient probablement trouver un milieu plus stimulant au secteur privé. Par contre, les mobiles privé-public se classaient plus souvent au-dessous de la moyenne que les stables du privé; quoiqu'il n'y ait pas de différence pour les élèves de voie enrichie. (tableau 33)

Comparant comment se situent des étudiants de même voie selon les secteurs, on remarque que les étudiants d'autres voies au secteur privé se classent plus souvent au-dessus et au-dessous de la moyenne qu'au secteur public; et les étudiants de voie enrichie du secteur privé se situent plus souvent dans la moyenne qu'au secteur public.

Ceci s'explique par le fait qu'au secteur public, on trouve en général les trois voies dans la même école; ainsi d'entrée de jeu, les "enrichis" se situent au-dessus de la moyenne et les "autres voies", dans la moyenne. De sorte que les étudiants du secteur public semblent se classer d'abord selon leur voie et avoir une perception individuelle de leur rang plus floue que les étudiants du secteur privé. Au secteur privé, plus homogène, apparaît une compétition plus vive. Dans son ouvrage sur les collèges classiques, Galarneau (1978: 194) parle d'une émulation, nourrie et développée par des concours répétés et couronnés par des récompenses, comme du ressort qui permettait de faire assimiler l'outillage intellectuel tout au long des études. Si cette émulation offre des effets stimulants, elle présente en contrepartie des effets de dissuasion puisque les élèves quittant le secteur privé se classaient en Sec. 1 beaucoup plus souvent au-dessous de la moyenne que leurs confrères qui y sont demeurés. Ils se sentaient moins bien intégrés dès Sec. 1 comme nous l'avons vu.

En conclusion, si la réussite scolaire relève du rythme d'apprentissage et les élèves réussissent de la même manière d'un secteur à l'autre, ainsi que nous l'avons établi en examinant l'évolution des élèves mobiles, le succès des élèves du secteur privé repose avant tout sur la sélection

Tableau 33

"Considérant vos résultats scolaires, comment vous classez-vous par rapport aux autres étudiants?", en Sec. 1 selon la voie et la sous-population.

		Au-dessus moyenne	Moyenne	Sous la moyenne	Total
Public	Autres voies	186	598	76	860
		21,6	68,3	10,1	
	Enrichie	423	234	9	666
		63,5	35,1	3,4	
Public-privé	Autres voies	11	24	3	38
		28,9	63,1	8,0	
	Enrichie	16	7	0	23
		70,0	30,0		
Privé-public	Autres voies	6	9	7	22
		27,3	40,9	31,8	
	Enrichie	28	22	4	54
		51,8	40,7	7,5	
Privé	Autres voies	3	5	1	9
		33,3	55,5	11,2	
	Enrichie	73	67	8	148
		49,3	45,3	5,4	

en termes de rythme d'apprentissage et a peu à voir avec le mode opératoire des secteurs. En outre, observant le climat scolaire, nous avons constaté que les élèves du secteur privé sont plus motivés à étudier et réussir et que la constance de cette motivation s'explique par une sélection-autosélection des élèves du secteur privé.

Cette sélection-autosélection se poursuit en un processus d'homogénéisation des élèves du privé. Les réponses des élèves quant au sentiment d'unité dans leur école en fournissent une illustration. Les écarts notés entre les stables du secteur privé et les mobiles privé-public en Sec. 1 et les mobiles public-privé en Sec. 5 quant à leur perception de la cohésion, et la polarisation entre les voies au secteur privé constatée à plusieurs reprises, en sont les manifestations. Ainsi, le secteur privé maintient l'homogénéité de sa clientèle en termes de climat et de réussite scolaire en soulignant les différences entre individus dans un milieu homogène, de sorte que les élèves "différents" soient éliminés à la longue. En contrepartie, dans un milieu aussi hétérogène que le secteur public, les perceptions des élèves ne contrastent pas autant d'une voie à l'autre.

Ce mode opératoire, propre au secteur privé, constitue en fait un processus de sélection-autosélection continu se greffant à une sélection initiale des élèves. Au sortir de ce processus de sélection-autosélection, l'école aura "certifié" la réussite scolaire et la motivation à la réussite de l'élève. Comme cette certification repose sur une sélection préalable de caractéristiques individuelles que l'école peut confirmer mais non inculquer, on peut penser que l'élève aurait réussi de la même manière dans l'un ou l'autre secteur. Dans cette perspective, l'école met en évidence l'intelligence, ou tout autre attribut, en lui donnant l'occasion de se faire valoir mais elle ne change pas significativement l'élève.

Dans son mémoire présenté au ministère de l'Education (A.I.E.S., 1977: 22, 15), l'Association des institutions d'enseignement secondaire

elle-même admet qu'il y ait sélection:

> "Nous avons déjà expliqué, à maintes reprises, l'inéluctable sélection que l'enseignement privé doit faire, bien malgré lui, faute d'espace et de latitude dans son développement. (...) Suite à une enquête accomplie par l'A.I.E.S. auprès de ses cent onze (111) institutions membres et réalisée dans la première semaine de mars, nous pouvons affirmer que quelque dix-sept mille (17 000) nouveaux élèves fréquenteront nos institutions en septembre 1977 sur les quarante-trois mille (43 000) élèves (chiffre établi de la façon la plus conservatrice possible) ayant soumis une demande d'admission".

En d'autres mots, n'étudieraient au secteur privé que ceux dont la réussite scolaire est assurée. Tout d'abord, face à la demande, les institutions privées peuvent au départ choisir leurs recrues. D'autre part, les élèves qui ne réussissent pas suffisamment bien, quittent d'eux-mêmes parce qu'ils ne s'intègrent pas au milieu et parce que leurs parents ne veulent plus assumer les frais de scolarité. Ou alors, la direction de l'école les amène à quitter.

B) Comparaison des étudiants stables de voie enrichie

Ayant démontré le processus de sélection-confirmation, nous examinerons à l'instant si la voie enrichie du secteur public joue le même rôle de certification d'une élite, similaire à celle du secteur privé, en comparant les étudiants de rythme enrichi des deux groupes stables. Pour ce, nous passerons en revue quelques indicateurs commentés dans la section précédente.

Public	72,3%	disent que les étudiants accordent beaucoup d'importance
Privé	87,1%	aux notes dans leur école en Sec. 1.
Public	66,2%	disent que les étudiants accordent beaucoup d'importance
Privé	93,3%	aux notes dans leur école en Sec. 5.

Public	90,8%	déclarent que la plupart des professeurs accordent
Privé	88,6%	beaucoup d'importance à la discipline en Sec. 1.
Public	51,9%	déclarent que la plupart des professeurs accordent beaucoup
Privé	80,0%	d'importance à la discipline en Sec. 5.
Public	68,2%	sont d'accord avec le sentiment d'unité dans leur école
Privé	98,3%	en Sec. 1.
Public	52,1%	sont d'accord avec le sentiment d'unité dans leur école
Privé	84,4%	en Sec. 5.
Public	17,2%	se disent très satisfaits des relations professeurs-
Privé	30,9%	étudiants en Sec. 1.
Public	21,5%	se disent très satisfaits des relations professeurs-
Privé	41,5%	étudiants en Sec. 5.
Public	77,4%	souhaitent que l'école soit davantage un lieu où apprendre
Privé	72,6%	à penser par soi-même en Sec. 1.
Public	66,4%	souhaitent que l'école soit davantage un lieu où apprendre
Privé	61,0%	à penser par soi-même en Sec. 5.
Public	81,6%	souhaitent que l'école continue davantage l'éducation
Privé	85,6%	commencée par les parents en Sec. 1.
Public	77,3%	souhaitent que l'école continue davantage l'éducation
Privé	72,0%	commencée par les parents en Sec. 5.
Public	79,4%	ont des résultats scolaires supérieurs à 75% dans l'ensemble
Privé	65,7%	en Sec. 1.
Public	54,8%	ont des résultats scolaires supérieurs à 75% dans l'ensemble
Privé	43,3%	en Sec. 3.
Public	52,5%	ont des résultats scolaires supérieurs à 75% dans l'ensemble
Privé	44,0%	en Sec. 5.
Public	3,6%	avouent avoir eu au moins un échec l'année précédant Sec. 3.
Privé	4,0%	
Public	18,4%	avouent avoir eu au moins un échec l'année précédant Sec. 5.
Privé	14,8%	
Public	56,9%	demeurent en voie enrichie en Sec. 5.
Privé	57,6%	
Public	2,5%	ont abandonné temporairement l'école.
Privé	2,0%	

De cette comparaison, il ressort que les deux secteurs s'acquittent aussi bien l'un que l'autre de leur rôle de certification d'une élite quant à la réussite scolaire. Du début à la fin du secondaire, les écarts de proportions d'élèves dont la moyenne des notes surpasse 75% diminuent et au demeurant cet écart au profit du secteur public s'explique par la ségrégation selon le rythme d'apprentissage pour certaines matières et l'hétérogénéité des classes pour d'autres cours. De plus, les taux d'échec, de rétention en voie enrichie et d'abandon temporaire, sont pratiquement identiques.

Néanmoins, on remarque des différences assez importantes entre les deux groupes quant à certaines dimensions du climat scolaire. En effet, tout au long de ces années, les élèves du privé se déclarent plus motivés à réussir et perçoivent plus de cohésion que les élèves du public. Ils sont aussi plus satisfaits des relations professeurs-étudiants dans leur école. Quoiqu'il n'y ait pas de différence en Sec. 1, les élèves du privé semblent soumis à une discipline plus manifeste qu'au secteur public en Sec. 5. Et en dernier lieu, ces élèves semblent partager la même conception de l'école. Par conséquent, les élèves du secteur public et du secteur privé de voie enrichie ne se distinguent pas par leurs qualités intellectuelles; en réalité, les élèves du secteur privé diffèrent de leurs pairs du secteur public en ce qu'ils s'identifient à certaines valeurs liées au climat scolaire, dont la plus importante est la motivation à la réussite.

C) Répartition et sélection des élèves

En dernier lieu, nous observerons le recrutement des deux secteurs selon le rythme d'apprentissage et l'origine sociale. Contrôlant toujours la composition des secteurs en termes de voie, une relation spécifique entre les secteurs et le niveau de scolarité des parents, père et mère, émerge néanmoins. En d'autres mots, à voie égale, les parents sont plus scolarisés au secteur privé.

a) Scolarité des pères

Le niveau de scolarité du père, plus encore que celui de la mère, constitue une indication de l'appartenance à une strate socio-économique et il aurait été intéressant de vérifier dans quelle mesure le choix d'un secteur s'inscrit dans une stratégie de mobilité sociale individuelle.

En termes relatifs, les pères du groupe stable du secteur privé ont rené plus souvent des études universitaires (30%) que ceux des élèves stables du secteur public (4,9%). Quant aux deux groupes de mobiles, leurs pères ont poursuivi presque aussi souvent des études universitaires; les mobiles public-privé (7,1%) et les privé-public (11,1%). C'est-à-dire beaucoup plus souvent que ceux du public mais moins fréquemment que ceux du privé. On trouve les plus fortes proportions de pères ayant terminé au plus le cours primaire parmi le groupe stable du secteur public (61,3%) et les mobiles public-privé (64,2%). Quant aux pères des mobiles privé-public, ils se sont arrêtés aux niveaux primaire et secondaire plus souvent que ceux du groupe stable du privé. Notons que la scolarité moyenne des pères de l'échantillon correspond à environ huit ans.

De façon globale, 57,6% des pères des étudiants du secteur public ont au plus terminé le niveau primaire par comparaison à 38,5% au secteur privé; et 8,9% des pères des élèves du secteur public ont poursuivi des études universitaires par comparaison à 24,2% au secteur privé.

b) Répartition de la population scolaire selon la voie et l'origine sociale

Ce dernier tableau, pondéré par secteur pour donner une image réelle de la répartition de la clientèle scolaire, démontre trois relations:

1) une association entre la voie et l'origine sociale telle que mesurée par la scolarité du père;
2) une association entre secteur et origine sociale dans la composition de la clientèle;
3) une association entre secteur et origine sociale dans le choix d'une école.

Tableau 34

Scolarité des pères, selon la voie, la sous-population et le secteur.

		Moins de 8 ans	8-11 ans	12-15 ans	16 ans et plus	Total
Public	Autres voies	461 65,5	164 23,3	53 7,5	26 3,7	704
	Enrichie	307 56,1	139 25,4	66 12,0	35 6,5	547
Public-privé	Autres voies	18 69,2	5 19,2	2 7,7	1 3,9	26
	Enrichie	9 56,3	3 18,7	2 12,5	2 12,5	16
Total		797 57,6	311 24,0	123 9,5	64 8,9	1 293
Privé-public	Autres voies	6 42,8	4 28,6	2 14,3	2 14,3	14
	Enrichie	20 50,0	13 32,5	3 7,5	4 10,0	40
Privé	Autres voies	0 -	1 25,0	1 25,0	2 50,0	4
	Enrichie	41 35,3	26 22,4	15 12,9	34 29,3	116
Total		67 38,5	44 25,3	21 12,0	42 24,2	174

1) Si on prend la catégorie "16 ans et plus" de scolarité, on constate que 68,3% des enfants sont classés en voie enrichie en mathématiques, 21,7% en régulier et 10% en allégé. Pour la catégorie "12-15 ans" de scolarité, 58% des enfants sont inscrits en voie enrichie, 30,7% en régulier et 11,3% en allégé. A l'opposé, pour la catégorie "moins de 8 ans" de scolarité, 42,4% sont intégrés à la voie enrichie, 37,8% à la voie régulière et 19,8% à la voie allégée.

2) Précédemment, nous avons établi que le secteur privé recevait surtout des élèves de voie enrichie. Mais au-delà d'une forte proportion, due à la sélection en termes de voie, d'enfants issus de milieux largement scolarisés, il y a une surreprésentation des catégories socio-économiques supérieures au secteur privé. Pour une voie donnée, les catégories supérieures sont toujours surreprésentées au secteur privé par rapport au secteur public et au paramètre de la population globale. Ainsi, les enfants dont le père compte 16 ans et plus de scolarité constituent 27,8% de la clientèle du secteur privé en voie enrichie par comparaison à 6,6% de la clientèle du secteur public et 10,1% de la population globale enrichie. Pour la voie régulière, les enfants dont le père a 16 ans et plus de scolarité représentent 28,6% de la clientèle du secteur privé par comparaison à 5,7% au secteur public. Par contre, les enfants dont le père a moins de 8 ans de scolarité comptent pour 37,5% de la clientèle au secteur privé et 55,8% de la clientèle au secteur public en voie enrichie. En outre, en régulier, ils constituent 14,2% des inscrits au privé et 64,2% des inscrits au public.

3) Sachant maintenant qu'il y a une surreprésentation des catégories socio-économiques supérieures au secteur privé, voyons maintenant pour quels parents se pose particulièrement le choix d'un secteur. En voie enrichie, 56,3% des enfants dont le père a 16 ans et plus de scolarité iront dans une école publique et 46,4% dans une école privée; alors que les enfants dont le père a moins de 8 ans de scolarité s'inscriront dans une proportion de 88% dans une école publique et de 12% dans une école privée. Le choix du secteur semble préoccuper surtout les parents ayant fait des études universitaires puisque les pères ayant de 12 à 15 ans de scolarité envoient 81,9% de leurs enfants au secteur public et 18,9% au secteur privé.

Tableau 35

Répartition de la population scolaire selon la voie, l'origine sociale et le secteur

ENRICHIE

	Moins de 8 ans		8-11 ans		12-15 ans		16 ans et plus		Total
Public	316 55,8 88,0	37,3	145 25,6 85,3	41,9	68 12,0 81,9	47,5	37 6,6 53,6	56,6	566 100% 83,1
Privé	43 37,5 12,0	5,1	25 21,7 14,7	7,2	15 13,0 18,1	10,5	32 27,8 46,4	31,7	115 100% 16,9

REGULIERE

Public	317 64,2 99,4	37,5	119 22,0 96,8	34,4	40 8,1 90,9	27,9	18 5,7 81,8	17,8	494 100% 97,2
Privé	2 14,2 0,6	0,3	4 28,6 3,2	1,2	4 28,6 9,1	2,8	4 28,6 18,2	3,9	14 100% 2,8

ALLEGEE

Public	165 68,8 98,2	19,5	51 21,3 96,2	14,7	15 6,2 93,8	10,5	9 3,7 90,0	9,0	240 100% 97,1
Privé	3 42,9 1,8	0,3	2 28,6 3,8	0,6	1 14,3 6,2	0,8	1 14,2 10,0	1,0	7 100% 2,9

Pour la voie régulière, même phénomène mais à un moindre degré puisque le secteur privé recrute surtout des étudiants de voie enrichie, équivalent de l'ancienne section classique. En effet, 18,2% des enfants dont le père a 16 ans et plus de scolarité fréquentent le secteur privé et 81,8%, le secteur public. Pour les enfants dont le père a entre 12 et 15 ans de scolarité, 9,1% d'entre eux étudient au secteur privé et 90,9% au secteur public. Quant aux enfants dont le père a moins de 8 ans de scolarité, seuls 1% de ces enfants sont inscrits au secteur privé. En conclusion, quant au choix du secteur, un clivage apparaît entre les pères universitaires et tous les autres pères; rappelons que la scolarité moyenne des pères de l'ensemble de ces enfants est d'environ 8 ans.

D) Conclusion

En examinant l'évolution des élèves mobiles, nous avons établi que la réussite scolaire relève du rythme d'apprentissage et que les élèves réussissent de la même manière d'un secteur à l'autre; de sorte que le succès des élèves du secteur privé repose avant tout sur la sélection en termes de rythme d'apprentissage et a peu à voir avec le mode opératoire des secteurs. En outre, observant le climat scolaire, nous avons constaté que les élèves du secteur privé sont plus motivés à étudier et réussir et que la constance de cette motivation s'explique par une sélection-autosélection des élèves du secteur privé. Un processus d'homogénéisation continu se greffe à la sélection initiale des élèves. Au sortir de ce processus de sélection-autosélection, l'école privée plus particulièrement aura "certifié" la réussite scolaire et la motivation à la réussite de l'élève. Comme cette certification repose sur une sélection préalable de caractéristiques individuelles que l'école peut confirmer mais non inculquer, on peut penser que l'élève aurait réussi de la même manière dans l'un ou l'autre secteur. Dans cette perspective, l'école met en évidence l'intelligence, ou tout autre attribut, en lui donnant l'occasion de se faire valoir mais elle ne change pas significativement l'élève. C'est ainsi que par comparaison à un système compréhensif, un système sélectif ne connaît que le succès, car les demi-réussites et les échecs ne sont plus

là en fin de parcours pour être comptabilisés.

Ensuite, nous avons vu en comparant les élèves de voie enrichie que les deux secteurs s'acquittent aussi bien l'un que l'autre de leur rôle de certification d'une élite intellectuelle. En réalité, les élèves du secteur privé diffèrent de leurs pairs du secteur public en ce qu'ils s'identifient à certaines valeurs liées au climat scolaire, dont la plus importante, la motivation à la réussite est imputable à une sélection.

Une étude de l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement a comparé les résultats en mathématiques et en sciences d'élèves inscrits en dernière année de collège préparatoire à l'université dans des pays industrialisés (Husen, 1974). L'évaluation des standards de qualité d'une élite pré-universitaire infirme l'hypothèse selon laquelle des systèmes plus accessibles et avec des taux de rétention élevés jusqu'à la fin du secondaire ne parviennent pas à "produire des élèves d'élite". Une élite peut tout aussi bien émerger dans un système de type compréhensif. Dans un système scolaire sélectif, la qualité de l'élite est obtenue en limitant la poursuite scolaire de la majorité des élèves. Toujours selon cette étude, il semble que l'instauration de systèmes compréhensifs ait favorisé une certaine démocratisation scolaire mais il semble aussi que des modèles de sélection liés aux classes sociales se reproduisent à l'intérieur d'un système compréhensif.

De plus, nous avons pu montrer qu'en vertu de la sélection exercée par le secteur privé, connaissant la relation entre rythme d'apprentissage et origine sociale, il n'est pas étonnant de retrouver une forte représentation d'élèves nés de parents très scolarisés. Mais au-delà, à voie égale, le secteur privé montre une surreprésentation de parents fortement scolarisés, ayant poursuivi des études universitaires; et le choix du secteur semble se poser particulièrement aux pères universitaires.

En somme, la réforme scolaire au Québec, c'est-à-dire l'instauration d'un système compréhensif, a permis une réelle démocratisation de l'enseignement secondaire et, de façon générale, les enfants connaissent la même réussite scolaire dans l'un ou l'autre secteur, à voie égale. Si le secteur public fonctionne selon un principe de sélection en triant les élèves selon le rythme d'apprentissage et arrive à produire une élite similaire à celle du secteur privé quant à la réussite scolaire, le mode opératoire propre au secteur privé constitue un processus de sélection-autosélection continu se greffant à une sélection initiale des élèves. Nous poursuivrons en tentant d'interpréter historiquement les raisons qui expliquent le consensus autour de la démocratisation de l'enseignement durant la Révolution tranquille et la résurgence du secteur privé à partir des années 70.

CHAPITRE V

Analyse de la réforme scolaire

Nous nous pencherons maintenant sur l'évolution de l'économie politique du Québec et, parallèlement, nous examinerons l'évolution de la scolarisation de sa population au cours des dernières décennies.

Après avoir constaté que les Québécois ont joui d'une mobilité structurelle et d'une hausse de scolarité en raison de l'évolution de l'économie, nous verrons quelles conditions de la conjoncture québécoise entraînaient à l'époque de la Révolution tranquille une coalition de classes favorisant les interventions de l'Etat, dont la réforme de l'éducation fournit un exemple. Par la suite, avec la récession économique, cette coalition de classes s'est dissoute. Ce survol historique permettra d'éclairer les raisons qui font de l'école un enjeu et les stratégies que les classes sociales développent face au système scolaire selon les circonstances économiques.

Evolution de la structure sociale du Québec

Si la Révolution tranquille durant les années 60 marque une coupure dans l'évolution du Québec, ce changement s'explique par l'évolution de l'économie québécoise depuis la fin de la deuxième guerre mondiale. Avant la dernière guerre, la majorité de la classe ouvrière se retrouvait dans le secteur manufacturier et surtout dans celui de l'extraction des matières premières. La qualification du travail était généralement faible dans chacun; le second secteur était plus développé et plus clairement sous le contrôle quasi-exclusif américain. Quant au secteur manufacturier, il était sous le monopole anglo-canadien, les moyennes et petites entreprises étant en partie sous contrôle d'une bourgeoisie canadienne-française ou québécoise. L'agriculture était déjà en régression, très peu concentrée et on y trouvait surtout des petits producteurs canadiens-français. Le peu de concentration du secteur de production des biens de consommation entraînait, dans les villes mais

surtout en province, un réseau considérable de petites entreprises familiales dans le commerce et les services. Il existait également tout un réseau de petite bourgeoisie professionnelle: avocats, notaires, médecins.

Les activités financières et commerciales tombaient majoritairement sous le contrôle anglo-canadien, avec une certaine part laissée à une moyenne bourgeoisie canadienne-française. Le faible développement de l'Etat provincial impliquait une proportion restreinte de fonctionnaires au sein de la population active (employés manuels et cols blancs des services gouvernementaux). L'enseignement post-primaire, public ou privé, était peu développé et les professeurs appartenaient surtout à des ordres religieux.

Enfin, dans les grandes et moyennes entreprises anglo-américaines, détenant la part prédominante du marché, les Québécois étaient exclus, sauf rares exceptions, des postes de gérance et d'administration. L'économie du Québec se caractérisait par un secteur concurrentiel canadien-français et un secteur monopoliste étranger parallèles. (Racine, Denis; 1970).

Un des indicateurs les plus importants et les plus significatifs de l'évolution sociale du Québec entre 1950 et 1970 concerne la forte décroissance des rapports para-capitalistes de production au cours de cette période. La part des agriculteurs dans la main-d'oeuvre totale chute de 22% en 1931 à 4,1% en 1971 et de même, disparaît tout un ensemble d'occupations regroupant artisans, petits commerçants, journaliers, etc., qui joint aux agriculteurs, comptait 310 000 individus en 1951 et seulement 164 000 en 1971. Avec eux disparaissent les politiques et les idéologies que ces groupes véhiculaient (Brunelle, 1978: 88). L'extension du salariat a été dans l'ensemble plus accélérée durant la décennie 1961-1971 qu'elle ne l'a été de 1951 à 1961.

Le tableau 36 (Brunelle, 1975: 74) montre l'évolution d'ensemble de la structure d'emploi au Québec de 1951 à 1971. On observe d'abord une baisse relative du nombre des travailleurs manuels par rapport à l'augmentation rapide du nombre des travailleurs intellectuels, et ensuite l'augmentation du nombre des cols blancs parmi les travailleurs manuels. On a inclus parmi les travailleurs manuels: les agriculteurs, les ouvriers spécialisés ou non des secteurs primaire et secondaire ainsi que les travailleurs de la construction et des transports; ce sont ceux que l'on identifie comme les cols bleus, alors que les cols blancs regroupent tous les employés de bureaux, ceux des commerces et des services. Dans la catégorie des travailleurs intellectuels, on trouve ceux qui détiennent un savoir, une connaissance, des qualifications qui les écartent de la stricte exécution manuelle d'une tâche répétitive: spécialistes, techniciens, enseignants et membres du clergé. Les professionnels appartiennent aux occupations déjà régies par une corporation au recensement de 1951.

Le nombre de cols bleus tombe de 836 000 à 791 000 en vingt ans, soit une baisse de 5,4% tandis que les effectifs des cols blancs augmentent de 97% dans le même temps. Ceci correspond à une évolution fondée davantage sur l'extension des emplois de bureau et de vente surtout à cause de la bureaucratisation des appareils privés et gouvernementaux. Le nombre des employés de bureau passe de 148 553 en 1951 à 346 390 en 1971, soit une augmentation de 133% en vingt ans; le personnel des services s'accroît de 67% dans la même période passant de 134 750 à 226 305 tandis que le groupe "commerce" hausse ses effectifs de 81 394 en 1951 à 197 075 en 1971, entraînant une augmentation de 142%. Chez les travailleurs intellectuels, les effectifs croissent d'environ 60% de 1951 à 1961 et de 52,6% de 1961 à 1971.

On peut expliquer la baisse absolue des administrateurs-directeurs de la façon suivante. L'augmentation du nombre des administrateurs et directeurs de 1951 à 1961 s'explique surtout par la prolifération et l'extension des fonctions de supervision et d'administration dans

Tableau 36

Structure occupationnelle de la main-d'oeuvre totale, Québec, 1951, 1961 et 1971 (chiffres absolus et pourcentages)

	1951		1961		1971	
	('000)	%	('000)	%	('000)	%
Travailleurs manuels	1 226	84,8	1 397	81,5	1 561	80,1
- cols bleus	836	57,8	856	50,0	791	40,6
- cols blancs	390	27,0	541	31,5	770	39,5
Travailleurs intellectuels	96	6,6	154	9,0	235	12,1
Administrateurs-directeurs	108	7,5	138	8,0	103	5,3
Professionnels	16	1,1	26	1,5	48	2,5
Total	1 446	100%	1 715	100%	1 947	100%

Note: "Il convient aussi d'indiquer que les travailleurs indépendants dans des entreprises constituées en corporation sont compris comme salariés en 1971, mais ils ne l'étaient probablement pas en 1961". Cf. Recensement de 1971, catalogue 94-725, définitions.

Tableau 37

Structure occupationnelle révisée de la main-d'oeuvre totale, Québec, 1971 (chiffres absolus et pourcentages)

	('000)	%
Travailleurs manuels	1 433	73,6
- cols bleus	735	37,7
- cols blancs	698	35,9
Travailleurs intellectuels	235	12,0
Administrateurs, directeurs Surveillants et contremaîtres	231	11,9
Professionnels	48	2,5
Total	1 947	100,0%

Source: Recensement de 1971, catalogue 94-725.

l'entreprise privée et les gouvernements; cependant, entre 1951 et 1961 le pourcentage de la part des occupations d'encadrement a augmenté à l'intérieur de toutes les branches industrielles sauf le commerce et les services. Evidemment ce phénomène n'a pas connu de renversement par la suite comme l'indique le tableau 38 où le nombre des directeurs et administrateurs tombe de 138 000 à 103 000 de 1961 à 1971. En effet, si on ajoute à ce chiffre celui des quelques 128 850 surveillants et contremaîtres et petits propriétaires à leur compte compris parmi les travailleurs manuels, on note alors une hausse dans ce groupe de 68% au lieu de la baisse de 25% du tableau précédent. Tel qu'indiqué au tableau 37 (Brunelle, 1975: 76), la part relative des travailleurs manuels tombe de 81,5% en 1961 à 73,6% en 1971 et le groupe des administrateurs et directeurs passe de 8,0% à 11,9% dans le même temps.

Le tableau 38 (Brunelle, 1975: 83) permet d'observer l'évolution des différentes catégories de travailleurs intellectuels de 1951 à 1971, joints aux administrateurs et directeurs, et aux professionnels. Il permet de voir comment la petite bourgeoisie traditionnelle et la nouvelle petite bourgeoisie, dont le passeport est le diplôme, se sont réalignées. Les religieux ont vu baisser leur part relative de 6,4% à 1,8% de 1951 à 1971. Durant la même période, les enseignants sont passés de 18,1% à 25,4% en raison de la réforme scolaire de la Révolution tranquille et les techniciens, de 11,8% à 28,8% en raison de l'expansion du capitalisme monopoliste, de l'évolution générale de l'économie. Les professionnels, traditionnellement régis par des corporations, ont néanmoins augmenté leur part relative de 7,3% à 12,4%. Le fléchissement des proportions des administrateurs et directeurs de 49,1% à 26,7% entre 1951 et 1971, résulte probablement de l'évolution de la configuration économique; les petites et moyennes entreprises laissant peu à peu la place aux grandes entreprises, les administrateurs et directeurs sont maintenant assimilés aux professionnels (par exemple, les ingénieurs) et aux techniciens. La majeure partie des techniciens regroupait agronomes, infirmières et journalistes en 1951, avec en plus les techniciens médicaux et travailleurs sociaux en 1961, tandis qu'en 1971 les techniciens comprennent, outre ces occupations,

Tableau 38

La structure occupationnelle de la main-d'oeuvre âgée de 15 ans et plus, travailleurs intellectuels, administrateurs et professionnels, Québec, 1951, 1961 et 1971

	1951		1961		1971	
	('000)	%	('000)	%	('000)	%
Travailleurs intellectuels (total):	96	43,6	154	48,4	235	60,9
- spécialistes	13	5,9	15	4,7	18	4,7
- techniciens	26	11,8	55	17,3	111	28,8
- enseignants	40	18,1	60	18,9	98	25,4
- clercs (religieux, etc.)	14	6,4	14	4,4	7	1,8
- autres	3	1,4	10	3,1	1	0,2
Administrateurs et directeurs	108	49,1	138	43,4	103	26,7
Professionnels	16	7,3	26	8,2	48	12,4
Total	220	100%	318	100%	386	100%

Note: Indiquons à cet égard que la distinction établie entre travailleur intellectuel et professionnel n'implique nullement que le professionnel ne fasse pas partie des travailleurs intellectuels mais démarque plutôt la nature politique de l'autonomie sur le procès de travail que fonde l'existence d'une corporation constituée.

les biologistes et les technologues, les travailleurs dans le domaine de la bibliothéconomie, les conseillers en orientation pédagogique, les dessinateurs, etc., bref une foule d'occupations techniques nouvelles.

De 1930 jusqu'au début des années 60 deux mouvements parallèles ressortent. Comme les Canadiens-français quittaient de plus en plus l'agriculture pour devenir des ouvriers non qualifiés ou semi-qualifiés et comme les anglophones occupaient presque toujours les postes d'encadrement et de direction, les Canadiens-français en tant que groupe ethnique se prolétarisaient au sens où ils n'avaient rien d'autre à faire valoir que leur force de travail. D'autre part, l'expansion du secteur monopoliste et l'évolution corollaire de la structure de la main-d'oeuvre (les emplois qualifiés, techniques et de bureau s'accroissant au dépens des emplois non qualifiés) ont entraîné une mobilité structurelle des Canadiens-français. Près de la moitié (45,0%) de la mobilité intergénérationnelle observée chez les Canadiens-français en 1964 est structurelle par comparaison à un quart de la mobilité (27,6%) observée en 1954 (Renaud, 1978: 19). Grâce à cette mobilité structurelle, les Canadiens-français améliorèrent leur niveau de vie et commencèrent à aspirer à de meilleurs emplois pour eux-mêmes et leurs enfants. De plus en plus, on fréquenta l'école et on exerça des pressions sur l'Etat pour qu'il facilite l'accès financier et géographique à l'instruction.

Evolution des effectifs scolaires

Parallèlement à l'évolution économique, voyons maintenant l'évolution des effectifs scolaires.

En 1931, la proportion des jeunes Québécois inscrits à des cours supérieurs à la huitième année représentaient 29% du groupe d'âge de 15 à 24 ans, comparativement à 59% en Colombie-Britannique, à 51% en Ontario, à 49% dans les provinces des Prairies, à 43% dans l'ensemble du Canada et à 38% dans les Maritimes. Le Québec, urbanisé à peu près

au même rythme que l'Ontario et beaucoup plus rapidement que le reste du pays, venait au tout dernier rang. Le taux de scolarisation des Canadiens-anglais du Québec étant alors très certainement supérieur à la moyenne pour l'ensemble du pays, on se rend compte de la représentation incroyablement faible des Québécois au niveau secondaire. Entre 1950 et 1960, cette situation s'est grandement modifiée. La proportion des jeunes de 5 à 24 ans fréquentant l'école est passée de 53% à 62%. Au niveau de la 9e à la 12e année, la fréquentation scolaire a plus que doublé et elle s'est accrue de moitié aux niveaux supérieurs à la 12e année (Brazeau, 1963: 331).

Le tableau 39 reflète l'évolution des taux de scolarisation selon le niveau pour la période de 1961 à 1971. Au Québec de 1961 à 1971, la proportion de la cohorte des 14-17 ans encore inscrits à des cours passe de 43,9% en 1961 à 74,0% en 1966, c'est-à-dire après la mise en oeuvre de la réforme scolaire et en pleine croissance économique, pour atteindre 98,4% en 1971. Durant la même période, la proportion de la cohorte des 18-24 ans inscrits à l'université double de 7,1% en 1961 à 13,2% en 1971. L'absorption des écoles normales et autres écoles professionnelles par les universités peut en partie expliquer cette hausse.

La proportion des universitaires était identique en Ontario (13,2%) et pour l'ensemble du Canada (13,6%) en 1971. Cependant, malgré la similitude de ces proportions durant l'intervalle 1961-1971 au Québec, en Ontario et pour l'ensemble du Canada, on note qu'en 1961 le taux de scolarisation de la cohorte 14-17 ans au Québec (43,9%) se situait bien en deça du taux ontarien (83,0%) et du taux canadien (66,4%) et qu'en 1966, le Québec (74,0%) n'avait pas encore rejoint le taux canadien (83,8%). Ces constatations peuvent sembler paradoxales mais le caractère jusque-là particulièrement élitiste de notre système d'éducation orienté vers les humanités plutôt que les sciences appliquées, les éclaire.

Dans leur comparaison de deux groupes de travailleurs, l'un entré sur le marché du travail québécois entre 1960 et 1970 et l'autre

Tableau 39

Total des effectifs scolaires à plein temps par rapport aux données démographiques[1] selon le niveau d'études, 1960-1961 à 1970-1971

		Pré-élémentaire	1ère à 8e année	A partir de la 9e année	Non universitaire [2]	Universitaire [2]
	5-24 ans	5 ans	6-13 ans	14-17 ans	18-21 ans	18-24 ans
			pour cent			
Québec						
1960-1961	63,4	9,5	108,4	43,9	6,4	7,1
1965-1966	69,5	33,1	107,1	74,0	7,3	10,2
1970-1971	72,2	91,4	97,5	98,4	7,3	13,2
Ontario						
1960-1961	72,7	68,8	104,7	83,0	5,4	5,9
1965-1966	77,2	91,1	105,4	96,0	5,4	8,9
1970-1971	78,4	113,4	104,5	105,4	10,2	13,2
Canada						
1960-1961	68,7	34,4	106,7	66,4	5,0	6,7
1965-1966	73,5	58,0	106,7	83,8	5,4	10,1
1970-1971	75,2	90,5	103,3	97,8	7,6	13,6

(1) Pour toutes les provinces, de juin antérieurement à l'année scolaire.

(2) Selon le niveau d'études, avec les effectifs des programmes de passage à l'université, soit des collèges communautaires, soit des CEGEP classés comme étant universitaire.

Source: L'éducation au Canada. Revue statistique pour la période 1960-1961 à 1970-1971. Information Canada, Ottawa 1973, pp. 208-211.

entre 1971 et 1978 respectivement, les auteurs (Allaire, Bernard et Renaud, 1979) constatent que la presque totalité (98%) des individus entrés sur le marché du travail entre 1971 et 1978 ont au moins de 8 à 11 ans de scolarité, contre 90% de la décennie précédente. En outre, 67% des individus de la seconde cohorte ont au moins fréquenté les CEGEP ou les anciens collèges classiques, contre 52% de la première cohorte. Chez ceux possédant 15 ans et plus de scolarité, la situation a très peu changé entre les deux périodes. La réforme de l'éducation apparaît donc plus démocratique qu'élitiste, en ce qu'elle a surtout touché la "masse", c'est-à-dire les années de scolarité où se concentre actuellement le gros de la population active.

Evolution de la scolarisation

L'allongement moyen de la scolarité avant l'entrée dans la "vie active" répond aussi au fait que les exigences d'alphabétisation et de connaissance des chiffres se sont généralisées dans toute la société. La capacité de lire, écrire et faire des opérations arithmétiques est nécessaire dans le contexte urbain non seulement pour l'emploi mais aussi pour la consommation, pour se conformer aux règles de la société et obéir aux lois. Au-delà de ce besoin de culture élémentaire, l'école a pour fonction de remplacer la socialisation par la terre, la famille, la communauté et l'Eglise qui était le fait d'une société essentiellement rurale. Ainsi le temps moyen de scolarisation est en général plus long pour les populations urbaines, et le déplacement d'un groupe de la campagne à la ville entraîne presque automatiquement une élévation du niveau d'instruction. De plus, depuis le siècle dernier, la pratique de plus en plus fréquente des spécialités scientifiques et techniques dans la production, la recherche, la gestion, l'administration, la médecine et dans l'éducation elle-même a amené un appareil très étendu d'éducation supérieure fournissant des spécialistes pour tous ces secteurs. Cela aussi a eu une grande influence sur la longueur moyenne de la scolarité. Ces deux facteurs, qui tentent de définir les normes d'instruction du point de vue de l'emploi,

expliquent une partie de l'augmentation de la scolarisation générale, mais il est évident qu'ils n'expliquent pas tout. (Braverman, 1976: 351-352)

A la suite de la généralisation de la fréquentation du secondaire, les employeurs ont haussé leurs exigences pour les demandeurs d'emplois, non pas parce que ces emplois nécessitent une plus longue formation, mais simplement à cause de la grande quantité de diplômés disponibles sur le marché du travail. Cette pratique s'étendant, les pressions exercées pour retarder l'âge où on quitte l'école furent renforcées en faisant du "diplôme" un laisser-passer nécessaire à l'obtention de n'importe quel emploi.

En contrepartie est apparue l'inflation scolaire. L'instruction s'impose de plus en plus comme condition nécessaire pour "gagner sa vie" mais en même temps, étant donné la rareté relative des emplois intéressants et l'âpreté des conditions d'appropriation du revenu, un niveau de scolarité donné conduit au fil du temps à une position dans la structure sociale de moins en moins intéressante. En d'autres termes, on obtiendrait de moins en moins de bénéfices professionnels pour un diplôme donné mais celui-ci dicte de plus en plus les règles du jeu sur le marché du travail. Ainsi l'augmentation de la demande scolaire, après avoir répondu à l'évolution de la structure de la main-d'oeuvre, ressort comme le résultat paradoxal de l'agrégation de stratégies défensives: chacun cherche par sa demande scolaire à se garantir contre les effets de la demande des autres sur ses propres espérances sociales. Mais ce faisant, chacun contribue à augmenter la scolarité que tous doivent obtenir pour accéder à un niveau social donné, quel que soit le niveau. Voilà traduit à l'échelle de l'acteur social, les stratégies reposant sur la classe sociale. (Thurow, 1972).

Pour que ce phénomène puisse se produire, il faut que le système scolaire ait une certaine autonomie par rapport à la structure de la main-d'oeuvre. Cela signifie non seulement que le nombre de places scolaires est relativement extensible, mais surtout que les alliances de classes

entre la bourgeoisie et la petite bourgeoisie et même certaines fractions de la classe ouvrière, ont pour prix la relative ouverture du système scolaire (Bourdieu et Boltanski, 1975; Allaire, Bernard et Renaud, 1979). Ainsi l'évolution des taux de scolarisation depuis la deuxième guerre mondiale jusqu'en 1970 environ répond d'abord à la modification de la structure de la main-d'oeuvre dans une phase d'expansion économique au Québec et depuis 1970, cette évolution s'inscrit davantage dans un processus d'inflation scolaire, favorisé par la saturation des postes, et de chômage camouflé. (Aronowitz, 1973)

La Révolution tranquille et depuis

Partout au Canada, les années 50 et 60 ont connu une expansion considérable des secteurs publics provinciaux, en raison de la prise en charge par l'Etat des secteurs de la santé, du bien-être et de l'éducation, et en raison du plus grand engagement de l'Etat dans l'économie (création et nationalisation d'entreprises, formation de bureaux de planification économique, etc.). Dans toutes les provinces, cette expansion fut associée à un changement dans les institutions, de religieuses et rurales à laïques et urbaines. (Renaud, 1977: 145) La croissance des taux de scolarisation aux niveaux secondaire et universitaire à travers le Canada durant les années 60 découle des interventions des gouvernements provinciaux en matière d'éducation. Au Québec, cette expansion eut lieu dans un contexte politico-économique différent des autres provinces.

Au moment de la Révolution tranquille, Rioux et Dofny (Rioux, 1965: 23) écrivaient que la spécificité du problème des classes sociales au Québec, envisagé sous l'angle de la conscience, réside dans l'imbrication de la société québécoise dans la société canadienne, et dans le fait que le Québec, peut à l'intérieur du Canada, être lui-même considéré comme une "classe ethnique".

L'analyse des classes et des rapports de classes au Québec amène à recourir à un double système de stratification. Après avoir situé les Québécois comme "classe ethnique" au Canada, ces mêmes Québécois sur le territoire de la province de Québec constituent un autre système de stratification tronqué (Dofny, 1978). Selon Bélanger et Saint-Pierre (1978: 129), l'oppression nationale n'est ni la domination d'une nation sur une autre nation, ni la coexistence de deux structures de classes d'appartenance nationale différente. Il s'agit d'une forme de rapports sociaux caractérisée par la domination linguistique et culturelle et cette domination linguistique et culturelle, en traversant l'ensemble des classes sociales, introduit une dimension particulière dans les relations entre les classes.

Après avoir interrogé une centaine de jeunes Québécois, Marcel Rioux (1965: 31) constatait "que la conscience ethnique ou nationale est beaucoup plus vive que la conscience de classe, que la conscience ethnique est plus développée à Montréal qu'en province, qu'elle est beaucoup plus un phénomène de classe moyenne que de classe ouvrière ou paysanne; que là où la conscience de classe existe - exprimée le plus souvent par le truchement du socialisme - elle est médiatisée par la conscience nationale; c'est beaucoup plus pour la libération économique du Québec que ces jeunes se déclarent socialistes ou socialisants que pour la libération de leur classe".

Dès 1957, en raison d'une conjoncture économique difficile s'amorçait une coalition de classes face au gouvernement provincial. Le nombre de chômeurs croît significativement de 80 000 en 1956 à 101 000 en 1957, puis à 153 000 en 1958. Face à cette stagnation économique, dans un mémoire conjoint présenté au premier ministre Duplessis en 1958, la FTQ et la CTCC faisaient valoir:

> "D'après les chiffres en date du 10 avril 1958, il y avait au Canada, 875 000 personnes en quête d'emploi dont 262 000 pour la région du Québec seul, soit une augmentation de 85 771 sur la période correspondante de l'an dernier... La preuve en est

> faite depuis longtemps, les choses...
> exigent la planification de l'économie,
> planification qui s'est faite absente
> jusqu'à nos jours, de toute politique
> économique dans notre province". (Brunelle, 1978: 91)

Cette coalition fonde une forme nouvelle de collaboration autour d'une idéologie spécifique, c'est-à-dire la "nationalisation" de l'économie en général et la nécessité de la planification étatique en particulier. L'Etat est l'appareil qui détient la légitimité nécessaire à la solution des problèmes sociaux. C'est une structure qui fournit un lieu pour la lutte ou la concertation des classes tout en reproduisant le système des classes. Le pouvoir d'Etat et l'articulation des secteurs publics et privés de l'économie occupent dès lors l'avant-scène aussi bien auprès des syndicats et des associations patronales, qu'auprès des mouvements nationalistes comme la Société Saint-Jean-Baptiste. Cette période n'est pas seulement un moment d'ajustement de l'appareil d'Etat aux objectifs du développement économique et de transformation de la rationalité mais aussi un moment où une nouvelle petite bourgeoisie affronte la petite bourgeoisie traditionnelle pour le contrôle de l'appareil d'Etat tout en ralliant les autres classes. De cette période, on retient les nationalisations ou étatisations suivantes de services et entreprises: les hôpitaux (1961), l'électricité (1962), l'éducation (1964), les rentes (1965), l'acier (1968) et la médecine (1969).

Tout de suite après la prise du pouvoir, le Parti libéral met sur pied le Conseil d'orientation économique dont la représentation même atteste de la nature de la coalition avec laquelle le pouvoir doit maintenant compter. En effet, on y retrouve à côté de quelques hommes d'affaires influents au sein de la Chambre de commerce et d'administrateurs d'institutions coopératives, un représentant de chacun des mouvements syndicaux: la CSN, la CTC et l'UCC. On peut rendre compte de l'importance du COEQ en même temps que de son ascendant transitoire sur le gouvernement et son Conseil des ministres quand on fait état de mesures législatives dont il a été l'instigateur; ce sont, par exemple, la SGF, le "regroupement",

selon les termes du Conseil, des compagnies privées d'électricité sous l'égide de l'Hydro-Québec, Sidbec, la Régie des rentes et SOQUEM. Puisque le Conseil d'orientation économique est essentiellement le porte-parole de la coalition, son remplacement par l'Office de planification et de développement (OPDQ), en 1968 marque la liquidation de cette concertation puisque désormais, la planification devient affaire de fonctionnaires, de spécialistes et de bureaucrates. (Brunelle, 1978: 100-101)

Au moment où se déployaient ces politiques interventionnistes, des formes de contestation sociale - comités de citoyens, comités de revendications de base, mouvements de luttes urbaines - s'implantaient dans certaines institutions ou dans certains milieux sociaux. Tout se passait comme si ces pratiques, polarisées par les revendications prédominantes des classes moyennes ou nouvelle petite bourgeoisie, s'engouffraient dans une opposition aux classes dominantes traditionnelles et avaient peu de prise sur la mise en place de nouveaux mécanismes de domination sociale. Au travers de mouvements de contestation et de revendication, se développa néanmoins une participation, plus ou moins conflictuelle, de couches sociales dominées ou même de forces sociales d'opposition potentielles aux politiques interventionnistes de l'Etat. (Maheu, 1979: 9)

A partir de 1966, au rattrapage économique de la Révolution tranquille succède une période de récession où les luttes de classes opposent plus directement la classe ouvrière à la bourgeoisie sur le terrain de l'exploitation et de la domination politique et idéologique. En effet, la lutte nationale prédominante, se traduisant en mode d'intervention étatique, implique que les rapports entre classes sociales se matérialisent dans des rapports entre dirigeants politiques et entre dirigés politiques. Face aux dirigeants politiques, stratèges du mode d'intervention étatique des nouvelles classes moyennes ou nouvelle petite bourgeoisie, et face à un pouvoir d'Etat et à ses appareils d'autant plus intégrateurs et interventionnistes qu'ils sont porteurs d'une mobilisation, d'un projet social, se situent des couches sociales, des éléments des classes populaires, des forces d'opposition contestant une gestion politique sous-tendue par une

pratique de lutte nationale. Des fractions de la classe ouvrière, au sens large du terme, sont donc en situation objective d'opposition politique globale, tout en étant aux prises avec des éléments de ses propres rangs et d'autres couches sociales qu'indisposent une action de contestation, dans un contexte où les exigences d'une lutte nationale polarisée par une classe sociale voudraient que "tous les rangs fussent serrés" (Maheu, 1979: 18). Ceci paraît d'autant plus évident que l'Etat québécois est aussi employeur de masses importantes de salariés québécois. Sur le plan économique, l'inflation qui s'était maintenue en bas de 3% jusqu'en 1964, augmentera continuellement à partir de 1965, sauf pour l'année 1970, où l'on observe une baisse. De 1960 à 1966, il y a baisse du chômage de 9,2% à 4,7%; à partir de 1967, il y aura croissance régulière et le taux passera de 5,3% à 8,3% en 1972 pour atteindre 11,3% en 1977. (Béianger et Saint-Pierre, 1978: 141)

D'autres éléments caractérisent encore l'économie politique du Québec. Le secteur privé de l'économie québécoise est moins dynamique que celui de l'Ontario par exemple en termes de productivité, de sa capacité à susciter de nouveaux investissements et de créer de nouveaux emplois; il repose surtout sur le primaire et le tertiaire et les entreprises de transformation sont en perte de vitesse.

Peu de francophones ont jusqu'à maintenant réussi à pénétrer les échelons supérieurs et intermédiaires du secteur privé de l'économie, même à compétence égale avec les anglophones. Ceci s'explique par plusieurs raisons. Comme l'économie est contrôlée principalement par les capitalistes anglo-canadiens et américains, comme une grande part du pouvoir politique relève de l'Etat central fédéral, et que dans ces milieux la langue de travail demeure l'anglais, le nombre de places que peuvent occuper les francophones est ainsi limité. Ils se trouvent en compétition inégale avec les anglophones dont les possibilités de carrière sont plus grandes. Le rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme (1969) concluait que, aux facteurs liés au niveau de développement (sous-emploi, niveau d'instruction, structure d'occupation), il faut

ajouter l'ethnicité pour rendre compte des disparités de revenus entre anglophones et francophones. Les travaux d'Arnaud Sales montrent que les sources d'approvisionnement en capital des entreprises du Québec auprès des banques constituent des réseaux "nationaux" relativement étanches de sorte que les entreprises francophones ont surtout accès au capital bancaire francophone. Toutefois, l'actif bancaire francophone représente moins de 10% du total canadien. Un réseau du même type existe pour le recrutement de la haute direction des entreprises: "l'origine nationale des plus hauts dirigeants est très largement déterminée par l'origine sociale ou ethnique du principal actionnaire ou du groupe qui contrôle l'entreprise". (Bélanger et Saint-Pierre, 1978: 132-134)

Tout récemment encore, on concluait que les inégalités ethniques n'ont fait que se déplacer légèrement de 1971 à 1978, que leurs tailles n'ont que peu changé, malgré le fait que les francophones aient pris une part plus large du marché du travail pendant cette période en améliorant massivement leur éducation, en monopolisant en quelque sorte les nouveaux postes de direction et les nouveaux postes en sciences naturelles, en génie et en travail administratif. (Bernard, Demers, Grenier et Renaud, 1979b)

Comme les francophones québécois veulent travailler dans leur propre province, quelles que soient les possibilités d'emploi, contrairement aux autres Canadiens, cette conjoncture politico-économique donna à l'expansion de l'Etat québécois des années 60 et 70 une dynamique unique à travers le Canada. Le gouvernement québécois pouvait jouir d'un appui populaire accrû dans ces conditions. Sans l'expansion de l'Etat, l'écart entre anglophones et francophones au Québec se serait considérablement accrû, les échelons supérieurs et intermédiaires d'une économie privée, d'ailleurs assez faible, étant fermés aux francophones. L'Etat et le secteur coopératif devenaient les principaux pourvoyeurs d'emploi pour cette fraction croissante de la population francophone ayant une formation universitaire (Renaud, 1977: 146; Fournier, 1977: 9). Déjà en 1963,

Jacques Brazeau manifestait cette préoccupation:

> "Les Canadiens-français cherchent aujourd'hui à assurer par la voie de l'éducation leur ascension personnelle dans l'échelle sociale. On peut prévoir, par ailleurs que les réformes qui s'effectuent actuellement dans le secteur français du système d'enseignement vont grossir les rangs des jeunes bénéficiant d'une éducation supérieure. Conséquence indirecte de la prospérité de la période d'après-guerre, un tel progrès ne peut être qu'excellent dans la mesure ou ces jeunes trouveront à se placer dans la vie de façon satisfaisante. (...) Nos diplômés vont-ils cependant s'engager dans des fonctions techniques et administratives ouvrant des carrières dans la grande entreprise? Ils ne pourront pas tous se diriger vers les administrations provinciales et municipales, vers le secteur social groupant au Canada français les professions traditionnelles ou vers des postes d'intermédiaires au sein des grandes entreprises établies au Québec". (Brazeau, 1963: 331-332)

Classes sociales et éducation

Les francophones instruits ont une vocation forcée vers le secteur étatique de l'économie; c'est-à-dire le gouvernement, ses entreprises et régies autonomes, et les industries ou organismes dépendant directement ou indirectement de l'Etat. Les Canadiens-français ayant une formation universitaire forment une classe sociale au sens où leur bagage académique leur fait partager une capacité identique sur le marché de l'emploi et leur fournit des intérêts communs à voir l'Etat créer des emplois intéressants pour eux. Bien que cette classe soit constituée des individus que les statisticiens des recensements cités au début de ce chapitre nomment "professionnels et techniciens", ce n'est pas simplement un agrégat statistique. C'est une collectivité rivée à l'ordre social de façon très systématique: comme nous l'avons dit précédemment, la délégation de pouvoir et le diplôme sont les caractères essentiels de cette classe. On peut l'appeler une "nouvelle classe moyenne" ou une "nouvelle petite-bourgeoisie". Cette classe sociale n'est définitivement pas une classe

dominante ou une bourgeoisie au sens marxiste. Elle ne possède pas les moyens de production du secteur privé, encore moins des entreprises monopolistes. La bourgeoisie est surtout étrangère, soit anglo-canadienne, soit américaine. Cette nouvelle classe moyenne comprend trois fractions: technocrates, professionnels et néo-capitalistes. (Renaud, 1978: 6-7; Bélanger et Saint-Pierre, 1978: 131).

Surtout depuis la réforme de l'éducation, cette nouvelle classe moyenne est, par essence, différente de l'ancienne classe moyenne et des élites traditionnelles dont le pouvoir et le statut tenaient à leur position face au clergé; bien que l'ancienne et la nouvelle classes moyennes soient toutes deux caractérisées par leur niveau de scolarité. Selon Guindon (1960: 161), dans cette société rurale:

> "Les grands canaux de promotion sociale suivaient un parcours clair et simple. Il suffisait de fréquenter le petit séminaire de l'évêché, en profitant très souvent de l'aide financière du clergé, et de devenir un membre dirigeant de l'organisation religieuse. A ceux qui ne pouvaient accéder à la prêtrise, les carrières libérales étaient ouvertes. Par l'une ou l'autre voie, on entrait dans la bourgeoisie. Ainsi la bourgeoisie était-elle une création du clergé, lequel commandait les avenues de l'avancement social. Son enseignement s'appliquait non seulement à la religion et aux sciences profanes, mais aux manières bourgeoises, à un style de comportement très différent de celui qui avait présidé à la vie de famille. En résumé, le clergé propageait un modèle d'existence bourgeoise dont il avait emprunté les traits à l'aristocratie féodale de la Nouvelle-France".

Les changements qu'a connus l'économie politique du Québec s'accompagnent d'une redéfinition des valeurs des différentes cultures: la culture traditionnelle (latin, grec, humanités) qui, fonctionnant en tant que marqueur social, tenait sa valeur moins de son utilité professionnelle ou de sa rentabilité proprement économique que de la rareté

relative de sa diffusion, a eu tendance à céder la place à une culture de forme scientifique et technique ou encore prenant la forme des sciences sociales. La rentabilité économique de cette nouvelle culture est assurée par l'accroissement des nouvelles demandes (techniciens, chercheurs et autres spécialistes du travail de manipulation idéologique) et sa rentabilité symbolique tend à s'accroître corrélativement au changement du poids et du prestige relatifs de l'ancienne petite bourgeoisie (médecins, avocats, etc.) et de la nouvelle petite bourgeoisie (cadres de gestion, journalistes, etc.). (Bourdieu, Boltanski, Saint-Martin, 1973: 93)

Voici comment Bélanger décrit le remplacement du discours traditionnel par celui de cette nouvelle petite bourgeoisie:

> "Radicaux et citélibristes revendiquent chacun une place dans le processus social. Dans le premier cas, il s'agit d'une classe de petite bourgeoisie intellectuelle qui grossièrement coifferait les professions libérales en incluant instituteurs et professeurs. Dans le second, c'est davantage une petite bourgeoisie intellectuelle de type urbain en dissociation avec les notables de province qu'elle désire remplacer. La raison est portée en triomphe par ceux-là qui s'en prétendent les meilleurs interprètes. Elle est bien sûr appelée à présider aux destinées de la société tout entière par le truchement de l'Etat. L'appel de la "race" qui mobilisait (par voie de conséquence) une "élite" d'enseignants clercs et laïcs de même que des notables, fait place à l'appel de l'Etat qui mobilise maintenant une avant-garde nouvelle, celle des spécialistes, des experts, bref, une technocratie en devenir. Celle-ci se met en position de prendre en charge l'administration des organismes publics, c'est-à-dire en somme les hiérarchies les plus accessibles: l'Etat comme super-organisme, auquel on assignera à l'occasion un rôle amplifié, et les organisations para-publiques, les maisons d'enseignement et les hôpitaux. Pour ce faire, l'Etat est convié à se départir de ses notables et les autres organisations de leur hégémonie cléricale. Donc, lutte contre l'arbitraire,

> le favoritisme et la corruption en vue de leur substituer la raison. En termes très cités-bristes cette fois, Marcel Rioux exprime bien cette transition tant recherchée lorsqu'il explique le sens de la défaite unioniste du 22 juin 1960, à savoir qu'elle marque l'instauration d'un "ordre technique" en remplacement de l'"ordre moral", c'est-à-dire l'avènement d'un "système de bureaucratie efficace et impersonnelle"." (Bélanger, 1977: 131)

Conclusion

Dans le contexte de la récession économique, dont nous avons parlé un peu plus tôt, et de la rupture de la coalition de classes de la Révolution tranquille, la nouvelle petite bourgeoisie, face à la saturation des emplois, redéfinit ses stratégies face à l'école (Paul Bélanger, 1976). L'instruction devient une nécessité défensive et, dans la mesure où l'accès à l'enseignement secondaire et collégial est maintenant généralisé et où la possession du savoir sous toutes ses formes est de plus en plus un moyen de légitimer l'exercice du pouvoir, il est utile d'établir des distinctions supplémentaires, d'utiliser à fond les aspects du système scolaire qui permettent de se démarquer.

Tout d'abord, l'instruction devient une nécessité défensive. Comme l'offre de main-d'oeuvre scolarisée augmente, les individus doivent hausser leur niveau de scolarité tout simplement pour maintenir leur niveau actuel de revenu. S'ils ne le font pas, d'autres le feront et leur poste ne sera plus disponible pour eux. L'éducation devient un bon investissement non pas parce qu'il permet d'augmenter ses revenus au-dessus de ce qu'ils auraient été si personne n'avait prolongé sa scolarité, mais plutôt parce qu'elle hausse leurs revenus au-dessus de ce qu'ils seraient si les autres prolongeaient leur scolarité pendant qu'eux ne le feraient pas. En effet, l'éducation devient une nécessité défensive pour protéger la part du marché d'un individu. (Thurow, 1972; Boudon, 1973)

Dans une société de classes, l'ordre social institué est unique mais cela ne signifie pas qu'il soit "le même pour tous" et cette nécessité défensive se traduit différemment selon les classes. "Deux caractères essentiels définissent les couches d'encadrement: d'une part, la délégation de pouvoir, de l'autre, le diplôme. Le second concerne les agents eux-mêmes, le premier, les postes qu'ils occupent, et qui les font ce qu'ils sont: des cadres". (Bertaux, 1977: 103) Il y a une relation statistique très forte entre diplôme et position d'agent d'encadrement. Par exemple, on ne peut être enseignant sans posséder quelque diplôme, c'est-à-dire sans avoir été auparavant reconnu par l'appareil scolaire. Il en est la plupart du temps de même dans la fonction publique, cependant on y ajoute des concours. Dans le secteur privé, on entre aussi sur diplôme et les relations personnelles interviennent peut-être un peu plus.

Les emplois et les carrières auxquels prétendent les enfants originaires des classes populaires sont de plus en plus souvent réservés aux titulaires de diplômes; les possibilités de promotions selon le rang d'ancienneté sont de plus en plus limitées pour ceux qui ne possèdent pas dès le départ un acquis scolaire suffisant. Si le fait de posséder un diplôme risque de ne conférer aucun privilège de droit lorsqu'on ne possède pas par ailleurs les "qualités" qui permettent de faire valoir le diplôme, l'absence de diplôme risque d'entraîner de plus en plus souvent la relégation sociale. D'autre part, les familles tendent à prolonger les études de leurs enfants pour une bonne part parce qu'elles n'ont pas d'autre moyen de compenser la diminution de la valeur sociale et économique des types de scolarité et des diplômes traditionnellement réservés aux enfants issus des classes populaires, qu'induit nécessairement une hausse du niveau modal de scolarisation. (Grignon, 1971)

Deuxièmement, les conditions selon lesquelles les standards de scolarité sont fixés et modifiés peuvent être établies de façon générale sur la base d'une théorie du conflit quant à la stratification sociale, dérivée de Max Weber (Collins, 1971). Dans la mesure où l'accès à

l'enseignement secondaire et collégial est maintenant généralisé et où la possession du savoir sous toutes ses formes est de plus en plus un moyen de légitimer l'exercice du pouvoir, il est utile d'établir des distinctions supplémentaires et de se démarquer. Les groupes de status comprennent toutes les personnes se reconnaissant une égalité de status reposant sur une "culture" commune: style de langage, de manières et habitudes, de sujets de conversation, d'opinions et de valeurs. L'appartenance à ces groupes "culturels" fournit aux individus un sens de l'identité, surtout par contraste avec les membres d'autres groupes dont ils ne peuvent partager les us avec autant d'aisance. Ces groupes de status reposent sur des différences de modes de vie fondées sur la situation économique ou sur une position de pouvoir.

Ainsi, on a analysé l'organisation, les règlements et les normes de 52 collèges américains: collèges préparatoires publics, universités d'Etat, et collèges privés, laïcs et religieux. Jeanne Binstock les a cotés quant à une série de dimensions, y compris la souplesse de la structure académique, l'étendue des règlements quant à la conduite personnelle et sociale et le degré de contrôle des étudiants sur les activités parascolaires. Voici sa conclusion:

> "Les variations les plus importantes dans la vie d'un collège sont liées à des différences psychologiques de base quant à la perception du travail et aux aspirations de ceux qui constituent, en terme de classe sociale, la majeure partie de sa clientèle. Chaque classe diffère quant aux aptitudes techniques et sociales, aux traits de caractère et aux attitudes face au travail, qu'elle juge utiles à la survie économique (stabilité) ou à l'obtention d'avantages économiques (mobilité). Chaque classe sociale possède sa propre conscience économique, fondée sur ses propres expériences de travail et ses propres opinions (justes ou non) sur les attentes appropriées aux positions supérieures à la leur dans la structure économique... Les collèges se font concurrence sur divers marchés en terme de classe sociale en spécialisant leurs offres. Chaque type de collège survit en fournissant un enseignement déterminé étayé sur un

> ensemble de traits, correspondant généralement à la fois aux attentes d'un groupe particulier de clients en terme de classe sociale et à un ensemble de traits associés à des échelons particuliers du système industriel". (Bowles et Gintis, 1976: 134)

Sachant d'après nos travaux et les études de Husen qu'une élite intellectuelle peut tout aussi bien émerger d'un système scolaire compréhensif, le secteur privé, gardant toutes les caractéristiques d'un modèle scolaire sélectif et dispensant un enseignement équivalent à des élèves normalement classés en voie enrichie au secteur public, constitue un exemple de distinction supplémentaire. Le secteur privé se démarque par son mécanisme de sélection académique et d'homogénéisation de classes de sa clientèle, mécanisme qui confirme les étudiants dans leurs prédispositions à être motivés à réussir et lui assure une image d'excellence puisque ses demi-réussites et ses échecs ne sont pas comptabilisés.

L'étiquette associée au créneau du secteur privé signifie: réussite scolaire et motivation à la réussite. Cependant, comme tout ce qui relève de l'idéologie, cette étiquette est à la fois vraie et fausse. Elle n'est pas totalement fausse mais elle a aussi un rôle de masque. Comme cette étiquette repose sur une sélection de caractéristiques préalables, on peut penser qu'un étudiant brillant et motivé puisse réussir à l'école, peu importe le secteur, et dans sa vie professionnelle de la même manière. Les gens intelligents et travailleurs réussissent souvent à l'école et au travail. Dans cette perspective, l'école met l'intelligence en évidence, ou toute autre aptitude, en lui donnant l'occasion de se faire valoir mais elle ne change pas significativement l'élève. En résumé, cette étiquette est vraie parce que les élèves qui terminent leurs études secondaires au secteur privé font partie de l'élite intellectuelle mais elle est fausse parce qu'ils auraient réussi de la même manière au secteur public.

Ces stratégies peuvent se développer en raison de la relative autonomie du système scolaire face au système de production. Le système scolaire est un appareil juridique garantissant la compétence et parce qu'il joue un rôle déterminant dans la lutte entre détenteurs de diplômes et détenteurs de postes quant à la négociation d'une relation garantie entre le diplôme et le poste, le système scolaire est un enjeu de lutte politique: sous forme de stratégie individuelle, à la source des processus d'inflation des diplômes, ou de stratégies collectives organisées par des syndicats par exemple. Il y a en permanence une compétition entre classes et fractions de classes pour l'appropriation des "bonnes places" offertes par l'appareil scolaire mais cette vive compétition découle elle-même de la structure de classe fondée sur les rapports sociaux existants. (Bourdieu et Boltanski, 1975)

BIBLIOGRAPHIE

ADORNO, Theodor W.
(1957) "Sociology and Empirical Research", dans Critical Sociology, Paul Connerton (ed.) Penguin Books, England, 1976, pp. 237-257.

ALFORD, Robert R.
(1975) "Paradigms of Relations Between State and Society", dans Stress and Contradictions in Advanced Capitalism, Leon Lindsay (ed.), Lexington Books, England, pp. 145-160.

ARONOWITZ, Stanley
(1973) False Promises, The Shaping of the American Working Class Consciousness, McGraw Hill Book Co., New York.

A.I.E.S.
(1977) L'enseignement privé, ses fondements, ses réalités et ses problèmes. Mémoire présenté en mars 1977 à l'Honorable Jacques-Yvan Morin, vice-premier ministre et ministre de l'Education par le Conseil général de l'A.I.E.S., Montréal, 30 p.

(1971) La stabilité de l'enseignement secondaire privé, Montréal, 166 p.

AUDET, Louis-Philippe
(1969) Bilan de la réforme scolaire au Québec 1959-1969, Presse de l'Université de Montréal, 70 p.

BAUDELOT, Christian; Roger ESTABLET
(1971) L'école capitaliste en France, Maspero, Paris.

BELAND, Paul
(1978) "L'école privée et la démocratisation: sélection et processus", dans Revue des Sciences de l'Education. Vol. IV, No 2, pp. 249-263.

BELANGER, André
(1977) Ruptures et constantes. Quatre idéologies du Québec en éclatement: La Relève, la J.E.C., Cité Libre, Parti Pris. Hurtubise HMH, Montréal.

BELANGER, Paul
(1976) La contre-réforme des années soixante-dix, une réaction aux concessions socio-démocrates de la décennie précédente, Institut Canadien d'Education des Adultes, texte ronéotypé, Montréal.

BELANGER, Paul R.; Céline SAINT-PIERRE
(1978) "Dépendance économique, subordination politique et oppression nationale: le Québec 1960-1977", dans Sociologie et Sociétés, Vol. 8, No 2, pp. 123-148.

BELANGER, Pierre W.
(1970) "L'école polyvalente: ses incidences sociales", dans Ecole et Société au Québec, Eléments pour une sociologie de l'éducation, Pierre W. Bélanger et Guy Rocher (eds), Hurtubise HMH, Montréal, pp. 361-389.

BERNARD, Paul; André ALLAIRE et Jean RENAUD
(1979a) "Qui s'instruit, s'enrichit?" dans Possibles, Vol. 3, No 3/4, pp. 13-33.

——— André DEMERS, Diane GRENIER et Jean RENAUD
(1979b) L'évolution de la situation linguistique et socio-économique des francophones et non francophones au Québec 1971-1978. Rapport de recherche remis à l'Office de la Langue française du Québec, Département de Sociologie, Université de Montréal, 150 p.

BERTAUX, Daniel
(1977) Destins personnels et structure de classe, PUF, Paris.

BISSERET, Noëlle
(1974) Les inégaux ou la sélection universitaire, Coll. le Sociologue, No 35, PUF, Paris.

BOUCHARD, Pierre; Edouard CLOUTIER
(1976) Les attentes des parents vis-à-vis l'école. Rapport-synthèse de la recherche effectuée pour la CECM et son Comité central de parents. Centre de Sondage, Université de Montréal, 54 p.

BOUDON, Raymond
(1973) L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Coll. U. Armand Collin, Paris.

——— François CHAZEL et Paul LAZARSFELD
(1970) L'analyse des processus sociaux. Mouton, La Haye.

——— Paul LAZARSFELD
(1966) L'analyse empirique de la causalité. Mouton, La Haye.

BOURDIEU, Pierre
(1977) "Cultural Reproduction and Social Reproduction", dans Power and Ideology in Education, Jerome Karabel et A.H. Halsey (eds), Oxford University Press, New York, 1977, pp. 487-511.

BOURDIEU, Pierre; Luc BOLTANSKI
(1975) "Le titre et le poste", dans Actes de la recherche en sciences sociales, No 2, pp. 95-107.

——— Luc BOLTANSKI et Monique de SAINT-MARTIN
(1973) "Les stratégies de reconversion. Les classes sociales et le système d'enseignement", dans Information sur les sciences sociales, Vol. 12, No 5, pp. 61-113.

——— Jean-Claude PASSERON
(1970) La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Editions de Minuit, Paris.

——— Jean-Claude PASSERON
(1967) "La comparabilité des systèmes d'enseignement", dans Education, développement et démocratie, Robert Castel et Jean-Claude Passeron (eds), Mouton, La Haye.

(1966) "L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture", dans Revue française de Sociologie, Vol. VII, pp. 325-347.

BOURQUE, Gilles; Nicole LAURIN-FRENETTE
(1970) "Classes sociales et idéologies nationalistes au Québec 1760-1970" dans Socialisme québécois, No 20, pp. 221-247.

BOWLES, Samuel; Herbert GINTIS
(1977) Schooling in Capitalist America. Basic Books, New York.

(1972) "Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor", dans Social Mobility, A.P.M. Coxon et C.L. Jones (eds), Penguin Education, England, pp. 258-283.

BRAVERMAN, Harry
(1976) Travail et capitalisme monopoliste. La dégradation du travail au XXe siècle. Coll. Economie et Socialisme No 32, Maspero, Paris.

BRAZEAU, Jacques
(1963) "L'émergence d'une nouvelle classe moyenne au Québec", dans La société canadienne-française, Marcel Rioux et Yves Martin (eds), Hurtubise HMH, Montréal, pp. 325-333.

BRUNELLE, Dorval
(1978) "Le capital, la bourgeoisie et l'Etat du Québec 1959-1976", dans Le capitalisme au Québec, Pierre Fournier (ed), Editions coopératives Albert Saint-Martin, Montréal, pp. 79-108.

(1975) "La structure occupationnelle de la main-d'oeuvre québécoise 1951-1971", dans Sociologie et Sociétés, Vol. VII, No 2, pp. 67-88.

C.E.Q.
(1977) Le Livre Vert, vers quoi au juste? Les dossiers CEQ, Centrale de l'enseignement du Québec, D-7252.

(1975) La situation de l'enseignement privé au Québec. Centrale de l'enseignement du Québec

CHER KAOUI, Mohamed
(1977) "Bernstein et Durkheim: Two Theories of Change in Educational Systems", dans Harvard Educational Review, Vol. 47, No 4, pp. 556-564.

COLLINS, Randall
(1971) "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification", dans Power and Ideology in Education, Jerome Karabel et A.H. Halsey (eds), Oxford University Press, New York 1977, pp. 118-136.

COMBESSIE, Jean-Claude
(1969) "Education et valeurs de classe dans la sociologie américaine", dans Revue française de Sociologie, Vol. X, pp. 12-36.

CRESPO, Manuel; Justo MICHELENA
(1977) Les relations entre structure académique et inadaptation scolaire. Division des Services spéciaux, CECM, 145 p.

DAVID, Hélène
(1975) "L'état des rapports de classe au Québec de 1945 à 1967", dans Sociologie et Sociétés, Vol. 7, No 2, pp. 33-66.

DAVIS, James A.
(1974) "Hierarchical Models for Significance Tests in Multivariate Contingency Tables: An Exegesis of Goodman Recent Papers", dans Sociological Methodology 1973-1974, Herbert L. Costner (ed), Jossey Bass Publishers, San Francisco, pp. 189-231.

DION, Léon
(1970) "Le bill 60 et la société québécoise", dans Ecole et société au Québec, Pierre W. Bélanger et Guy Rocher (eds), Hurtubise HMH, Montréal, pp. 301-311.

DOFNY, Jacques
(1978) "Les stratifications de la société québécoise", dans Sociologie et Sociétés, Vol. X, No 2, pp. 87-102.

DREEBEN, Robert
(1968) "The Contribution of Schooling to the Learning of Norms", dans Power and Ideology in Education, Jerome Karabel et A.H. Halsey, Oxford University Press, New York, 1977, pp. 544-549.

ESCANDE, Claude (1973) Les classes sociales au CEGEP. Coll. Aspects No 21, Parti Pris, Montréal.

FLAMAND, Guy (1977) Les échecs scolaires. Dossier synthèse. Dir. gén. de la Planification, MEQ, 59 p.

FLEMING, W.G. (1972) Education: Ontario's Preoccupation. University of Toronto Press, Toronto.

FONTAINE, Suzanne; Daniel MONNIER (1972) "L'élève du secondaire face à la réforme scolaire", dans L'Etudiant québécois: défi et dilemmes. Rapports de recherches. Editeur officiel du Québec, pp. 1-49.

FOURNIER, Marcel (1978) Rapport à la culture et classes sociales: quelques tendances. Communication au colloque annuel de l'ACSALF, 9 p.

(1977) "La question nationale: les enjeux", dans Possibles, Vol. 1, No 2, pp. 7-18.

(1975) Entre l'école et l'usine. Enquête sociologique sur l'enseignement secondaire professionnel. Rapport de recherche. Université du Québec à Montréal, 110 p.

FOURNIER, Pierre (1978) "Les nouveaux paramètres de la bourgeoisie québécoise", dans Le capitalisme au Québec, Pierre Fournier (ed), Editions coopératives Albert Saint-Martin, pp. 135-181.

GADBOIS, Louis (1976) Les clientèles de l'école secondaire privée. Rapport d'une enquête sur les familles des élèves inscrits dans les institutions de l'AIES. Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE), Montréal.

GAGNON, Gabriel (1978) "Sociologie, mouvements sociaux, conduites de rupture: le cas québécois", dans Sociologie et Sociétés, Vol. X, No 2, pp. 103-122.

GAGNON, Lysiane (1977) L'école privée: pourquoi? La Presse, Montréal, 91 p.

(1975) "Branle-bas à l'école", dans Une certaine révolution tranquille 1960-1975, La Presse, Montréal, pp. 213-233.

GALARNEAU, Claude
(1978) Les collèges classiques au Canada français (1620-1970), Fides, Montréal.

GARANT, Patrice
(1969) "Loi de l'enseignement privé", dans Les Cahiers de Droit, 1969, pp. 746-758.

GARON-AUDY, Muriel
(1976) "La logique de l'acte de classification: postulat ou question pour l'analyse de la mobilité", dans Sociologie et Sociétés, Vol. VIII, No 2.

GOODMAN, Leo
(1977) "A General Model for the Analysis of Survey", dans American Journal of Sociology, No 6, pp. 1035-1086.

——— William H. KRUSKAL
(1959) "Measures of Association for Cross Classifications. Further discussion and references", dans Journal of the American Statistical Association, Vol. 54, No 285, pp. 123-163.

GRAS, Alain
(1974) Sociologie de l'éducation. Textes fondamentaux. Larousse Université, Paris.

GREGOIRE, Gilles-André
(1977) "L'enseignement privé au pays du "Je me souviens"", dans Prospectives, avril, pp. 109-121.

GRIGNON, Claude
(1971) L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique. Editions de Minuit, Paris.

GUINDON, Hubert
(1960) "Réexamen de l'évolution sociale du Québec", dans La société canadienne-française, Marcel Rioux et Yves Martin (eds), Hurtubise HMH, Montréal, pp. 149-171.

HALARY, Charles
(1978) "Le débat sur les relations entre conscience de classe et conscience nationale au Québec de 1960 à 1976", dans Anthropologie et Sociétés, Vol. 2, No 1, pp. 149-166.

HALSEY, A.; J. FLOUD et A.C. ANDERSON
(1968) Education, Economy and Society. The Free Press, New York.

HUSEN, Torsten
(1974) "Academic Performance in Selective and Comprehensive Schools", in Power and Ideology in Education, Jerome Karabel et A.H. Halsey (eds), Oxford University Press, New York 1977, pp. 275-282.

JENCKS, Christopher; Marsha D. BROWN
(1975) "Effects of High Schools on their Students", dans Harvard Educationa' Review, Vol. 45, août 1975.

et collaborateurs
(1973) Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. Harper and Row Publishers, New York.

KARABEL, Jerome; Alexander W. ASTIN
(1975) "Social Class, Academic Ability and College "Quality"", dans Social Forces, Vol. 53, No 3, pp. 381-398.

(1972) "Community Colleges and Social Stratification: Submerged Class Conflict in American Higher Education", dans Power and Ideology in Education. Oxford University Press, New York, 1977, pp. 232-254.

LACELLE, Nicole
(1977) Nos enfants feront-ils mieux que nous? Institut Canadien d'Education des Adultes, 28 p.

LAFLEUR, Roxane
(1975) L'opinion publique face à l'enseignement privé et public. Rapport de sondage, CROP, 124 p.

LAURIN-FRENETTE, Nicole
(1978) Production de l'Etat et formes de la nation. Editions Nouvelle Optique, Montréal.

LEPINE, Ginette
(1977) Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec. Editions coopératives Albert Saint-Martin, Montréal.

LETTIERI, Antonio
(1973) "L'usine et l'école", dans Critique de la division du travail, André Gorz (ed), Seuil, Paris.

LITTLE, Alan
(1971) "A Sociological Portrait: Education", dans New Society, 23 déc. 1971, pp. 1245-1248.

LUECKE, Daniel F.; Noel F. MCGINN
(1975) "Regression Analyses and Education Production Functions: Can they be Trusted?" dans Harvard Educational Review, Vol. 45, No 3, pp. 325-350.

MAHEU, Louis
(1979) "La conjoncture des luttes nationales au Québec: mode d'intervention étatique des classes moyennes et enjeu d'un mouvement social de rupture", dans Sociologie et Sociétés, Vol. 11, No 2.

MALO. Louise
(1973) Statistiques appliquées à la sociologie. Librairie de l'Université de Montréal.

MARCHAND, Reynald
(1976) Dossier Québec-Ontario. Centrale de l'Enseignement du Québec, 38 p. D-6669.

MASSOT, Alain
(1978) "Structures décisionnelles dans le processus de qualification-distribution du secondaire V à l'université". Thèse de doctorat. F.E.S. Université de Montréal.

MATHIEU, Jean-Marie
(1976) Etude comparative des réseaux d'enseignement public et privé. Conseil scolaire de l'Ile de Montréal, 30 p.

MCDERMOTT, R.P.
(1977) "Social Relations as Contexts for Learning in School", dans Harvard Educational Review, Vol. 47, No 2, pp. 199-213.

Ministère de l'Education
(1977a) "La clientèle dans les institutions privées", dans l'Enseignement privé au Québec, Dir. gén. de la Planification, pp. 34-77.

(1977b) L'Enseignement primaire et secondaire au Québec. Livre Vert, Edition spéciale Informeq Nov. 77, 32 p.

(1966) Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 4.

MONIERE, Denis
(1977) Le développement des idéologies au Québec des origines à nos jours. Editions Québec/Amérique, Montréal.

MORGAN, J.N.; J.A. SONQUIST
(1963) "Problems in the Analysis of Survey Data, and a Proposal", dans Journal of the American Statistical Association. Vol. 58, pp. 415-435.

MORRISON, A.; D. MCINTYRE
(1973) Teachers and Teaching. Penguin Books, England.

(1971) Schools and Socialization. Penguin Books, England.

OFFE, Claus
(1972) "Political Authority and Class Structures", dans Critical Sociology, Paul Connerton (ed), Penguin Books, England, 1976, pp. 388-421.

PAULSTON, Rolland G.
(1971) "Educational Stratification and Cultural Hegemony in Peru", dans Power and Ideology in Education, Jerome Karabel et A.H. Halsey (eds), Oxford University Press, New York 1977, pp. 412-423.

POLLOCK, Friedrich
(1955) "Empirical Research into Public Opinion", dans Critical Sociology, Paul Connerton (ed), Penguin Books, England 1976, pp. 225-236.

RACINE, Luc; Roch DENIS
(1970) "La conjoncture politique québécoise depuis 1960", dans Socialisme québécois, Vol. 21, No 2, pp. 17-78.

RENAUD, Marc
(1978) "Quebec New Middle Class in Search of Social Hegemony: Causes and Political Consequences", dans International Review of Community Development, No 39-40, pp. 1-36.

(1977) "Réforme ou Illusion? Une analyse des interventions de l'Etat québécois dans le domaine de la santé", dans Sociologie et Sociétés, Vol. X, No 1, pp. 127-152.

RIOUX, Marcel
(1966) La nation et l'école. Coll. MLF no 2, Mouvement Laïque de Langue Française, Montréal, 23 p.

(1965) "Conscience ethnique et conscience de classe au Québec", dans Recherches sociographiques, Vol. VI, No 1, pp. 23-32.

ROCHER, Guy
(1973) Le Québec en mutation. Hurtubise HMH, Montréal.

ROSENBAUM, James E.
(1975) "The Stratification of Socialization Processes", dans American Sociological Review, Vol. 40, février, pp. 48-54.

SAINT-PIERRE, Céline
(1974) "De l'analyse marxiste des classes sociales dans le mode de production capitaliste", dans Socialisme québécois, No 24, pp. 9-33.

SNYDERS, Georges
(1976) Ecole, classe et lutte de classes. Coll. Pédagogie d'aujourd'hui, PUF, Paris.

STATISTIQUE CANADA
(1976) L'éducation au Canada. Revue statistique pour 1974-1975 et 1975-1976. Cat.: 4-2251-501.

STATISTIQUE CANADA
(1973) L'éducation au Canada. Revue statistique pour 1960-1961 et 1970-1971. Cat.: 4-2200-501.

SWARTZ, David
(1977) "Pierre Bourdieu: The Cultural Transmission of Social Inequality", dans Harvard Educational Review, Vol. 47, novembre, pp. 545-555.

TARDIF, Jacques; Claude LAFLAMME et Yannick ROUZIER-LABROUSSE
(1978) "Langue française de classe ou langue française colonisée: la situation québécoise", dans L'homme et la société, No 47-50, jan.-déc. 78, pp. 119-138.

THUROW, Lester C.
(1972) "Education and Economic Equality", dans Power and Ideology in Education, Jerome Karabel et A.H. Halsey (eds), Oxford University Press, New York, 1977, pp. 325-335.

TREANTON, Jean-René
(1975) "Un innovateur. Débat sur l'inégalité des chances de Raymond Boudon", dans Revue française de Sociologie, Vol. XVI, No 1, pp. 95-117.

TREMBLAY, Marc-Adélard; Gérald FORTIN
(1970) "La conception de l'instruction", dans Ecole et Société au Québec, Pierre W. Bélanger et Guy Rocher (eds), Hurtubise HMH, pp. 123-139.

TROW, Martin
(1961) The Second Transformation of American Secondary Education", dans Power and Ideology in Education, Jerome Karabel et A.H. Halsey (eds), Oxford University Press, New York 1977, pp. 105-118.

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont tout d'abord à mon directeur de mémoire, monsieur Paul Bernard, qui m'a inspiré ce sujet, me fournit un exemple stimulant depuis quelques années et a contribué à l'argumentation rigoureuse de ce mémoire. Je souhaite ensuite mentionner les apports de messieurs Paul Béland, Guy Legault et Pierre Rosa, chercheurs à ASOPE, qui par les commentaires prodigués, la disponibilité dont ils ont fait preuve ont contribué à la réalisation de cette recherche. Je tiens à remercier, tout particulièrement, monsieur Léon Bernier de ses conseils et de son soutien depuis le tout début jusqu'au terme de cette recherche. A tous ceux qui m'ont manifesté leur intérêt et leur appui dans mes travaux, je demeure reconnaissante.